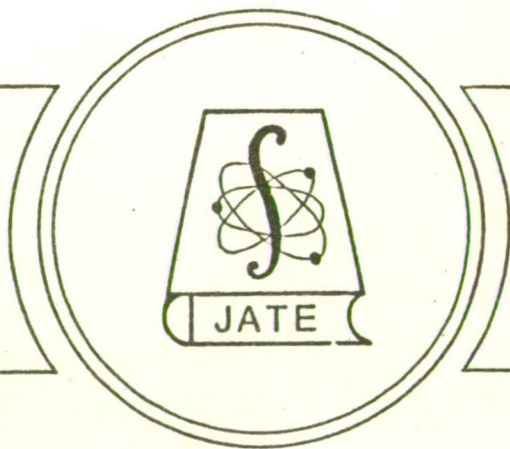


Acta Universitatis Szegediensis
De Attila József nominatae
Sectio Paedagogica et Psychologica
Series Specifica Paedagogica

Egységes alapú középiskolai kísérlet

Beszámolók, részletkutatási eredmények



Szeged, 1989

B 127962

6

**ACTA UNIVERSITATIS SZEGEDIENSIS
DE ATTILA JÓZSEF NOMINATAE
SECTIO PAEDAGOGICA ET PSYCHOLOGICA**

31.

SZEGED, 1989

Szerkesztőbizottság

Dr. Ágoston György

Dr. Duró Lajos

Dr. Nagy József

A kötetet szerkesztette:

Kékes Szabó Mihály



ISSN 0324-7260

Felelős kiadó: JATE Kiadó

Engedélyszám: 262

Méret: B/5

Technikai szerkesztő: Kunsági Elemér

Példányszám: 300

B 127962

A DIFFERENCIÁLT SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS MINT FELSŐOKTATÁSI NEVELÉSPSZICHOLÓGIAI PROBLÉMA*

Jelen korunkban az emberrel foglalkozó tudományok egyik központi problémája a személyiség lényegének, jellemző sajátosságainak, individuális tulajdonságainak, fejlődésének és fejlesztésének minél hitelesebb feltárása. Ez a tendencia nem csak a problémakör tudományos vizsgálatában különösen érdekelt filozófia, szociológia, pszichológia és pedagógia "öntörvényű" belső fejlődésének logikájával magyarázható, hanem szervesen összefügg a mindennapi élet, a gyakorlat növekvő igényével, a társadalmi fejlődés mozgásirányával. Gyorsan változó világunkban a tudományos-technikai haladás egyre differenciáltabban állítja előtérbe a sokat emlegetett emberi tényező s vele együtt a személyiségi értékek minél teljesebb kibontakoztatásának és érvényesülésének szükségességét az alkotó tevékenység valamennyi szférájában.

Ezzel összefüggésben természetes az, hogy egyre határozottabban vetődik fel a személyes felelősség, az egyéni cselekvés jelentősége, a személyiség alkotó fejlesztésének és az emberi kapcsolatok humanizálódásának szükségessége. Mindez hangsúlyozottan jelzi a személyiség fokozódó törekvését egyéniségének megőrzésére és igényét ennek megfelelő bánásmódra a munkahelyen, a társadalmi érintkezésben és a magánélet szférájában. Az emberek megítélésének gyakran tapasztalható felületessége, egysíkúsága, uniformizált jellege az általánostól eltérő egyéni jellegzetességek mellőzésére vagy nem megfelelő figyelembe vételére vezethető vissza.

A "másság"-gal szemben tanúsított meg nem értés, türelmetlenség értékes egyéni kvalitásokat szorít háttérbe; gátolja a jobbító szándékú ambíciókat, az alkotókedv kibontakozását, a személyiség autonóm fejlődését. Ez pedig nem csak az egyén, hanem hosszabb távon a társadalom szempontjából is káros következményekkel járna. Ezért fontos egyéni és társadalmi érdek fűződik ahhoz, hogy a személyiség harmonikus fejlesztésének permanens megújítása igazodjék a korszerűség követelményeihez.

E követelmények rendszerében megkülönböztetett figyelmet érdemel a személyiségfejlesztés differenciált megközelítése mint felsőoktatási nevelépszichológiai probléma. A téma meglehetősen összetett, szerteágazó és bonyolult kérdésköröket foglal magában. Ezért adott keretek között csak néhány s főleg a differenciált személyiségfejlesztés szemléletmódjának érvényesítésével kapcsolatos nevelépszichológiai problémára szeretnénk felhívni a figyelmet.

* A közlemény "A hallgatók személyiségfejlesztésének differenciált megközelítése" témáról Greifswaldban (1989. febr. 16-17.) rendezett nemzetközi konferencián tartott előadás alapján készült.

Témánk vizsgálatánál abból indulunk ki, hogy a felsőoktatás egyre jelentősebb társadalomformáló tényezővé válik világszerte s így hazánkban is. Ennek megfelelően a korszerűsítést szorgalmazó fejlesztési program szerint: "A felsőoktatás legfőbb feladata az, hogy a hallgatók az általános szakképzés folyamán megszerezzék a korszerű ismereteket és felkészüljenek hivatásuk gyakorlására... Napjaink és a jövő felsőoktatásának az a feladata, hogy ne egyszerűen munkaerőt, szakembert képezzen, hanem szocialista értelmiséget neveljen" (A közoktatás és a felsőoktatás fejlesztési programja, 1985).

A szocialista típusú értelmiség nevelésének feladatrendszerében integrációs csomópontot alkot a hallgatók személyiségének fejlesztése, amely alapvetően a felsőoktatási intézmény profiljának megfelelő általános szakmai képzés, speciális képzés és a céltudatos nevelés folyamatában valósul meg. Az oktatás és nevelés elválaszthatatlan egysége és kölcsönhatása egyik legfontosabb előfeltétele annak, hogy a korszerű tudományos ismeretek elsajátítása, a teljesítményképes tudás megszerzése, a hivatás alkotó gyakorlására való felkészítés egyidejűleg a hallgatók személyiségének gazdagodását és egyéniségének formálását optimálisan elősegítse.

Ehhez szükséges a szakok szerint differenciált felsőoktatási intézmény minden nevelési tényezőjének tervszerű, összehangolt s egymást kiegészítő együttműködése. Ebben a folyamatban a célszerűen kialakított munkaformák, eszközök és módszerek változatossága mellett egyik lehetséges egységesítő motívum a "hallgatócentrikus", a személyiségre orientált fejlesztési szemléletmód és gyakorlati cselekvés érvényesítése. E felismerés motiválja azt az új utakat kereső törekvést, amely egyre határozottabban igényli a "személyközpontú nevelés személyiségfejlesztő hatásának" (Szabó S. és Zalányi S., 1988) fokozottabb növelését célzó koncepció-modell teljesebb kidolgozását és gyakorlati alkalmazását.

E munkálatok során - elméleti és gyakorlati vonatkozásban egyaránt szembetaláljuk magunkat a személyiség pszichológiai értelmezésének, strukturális felépítésének s dinamikus működésének mostanáig vitatott problémakörével. Ennek vizsgálatát ezúttal nem tekintjük feladatunknak mivel "... a pszichológusok zavarbaejtően sokféle módon próbálták megközelíteni a személyiség fogalmát, s ugyanúgy zavarba ejtő a létező meghatározások sokfélesége" (Peck és Whitlow, 1983). Az értelmezés sokfélesége minden bizonnyal összefügg azzal, hogy az emberi viselkedés rendkívül összetett és sokféle tényező egész halmaza determinálja, amelyet a különböző megközelítési irányok nem tudnak átfogni, legfeljebb csak bizonyos vonatkozások kiemelésére koncentrálnak. Ha a fejlesztéssel a személyiséget gazdagító tartalmi és strukturális vonatkozásokat akarunk elérni, akkor személyiségfelfogásunknak e vonatkozásra kell orientálnia. A személyiségképben az ember pszichikus sajátosságainak, tulajdonságainak, jellemvonásainak összességét, egészlegességét hangsúlyozzuk, amelyben "a szerkezeti és működésbeli tagoltság" (Rókusfalvy, 1986) integrált egységet alkot. E minőségben a személyiség nyílt, állandóan változó, önszabályozó rendszerként működik.

Ily módon van lehetőségünk a hagyományos "funkcionális pszichológia" nézőpontjának meghaladására, amely az ember lelki életét egymástól elszigetelt funkciókra tagoltan szemlélte s a személyiség szerkezeti felépítését is a részek, elemek formális egymásmellettiiségében és a működés tartalmától elszakítva értelmezte. Az egyoldalú

megközelítés abban is megnyilvánul, hogy az individuális személyiségjegyek mereven elkülönültek a pszichikus működés egyéb területeitől. Az egyéni színezetétől megfosztott személyiségkép pedig meglehetősen elvont és elfedi az ember lelki életének változatokban gazdag valóságát. E felfogás a differenciáltság elvét mellőzve személyiségfejlesztési elgondolásait és gyakorlatát egysíkú, uniformizált eljárásokra alapozza. Ezzel ellentétben a differenciált fejlesztési koncepció nyitott s többoldalú megközelítésben figyelembe veszi a személyiség általános és egyéni vonásainak sokrétűségét, változatainak gazdagságát.

A differenciált személyiségfejlesztés szempontjából különösen figyelmet érdemel a Kelemen (1984) által kidolgozott pedagógiai pszichológiai irányultságú struktúra-modell. Felfogása szerint a személyiség legfőbb összetevői a következők: a) Szomatikus képességek és tulajdonságok, b) Pszichés kapcsolatok. E komponensek egymásra épülése és kölcsönös együttműködése hozza létre az intraperszonális faktorokat mozgató interiorizációs mechanizmusokat.

A szerző a személyiség strukturális szerveződésének modelljét négy funkciórendszerben vázolja fel:

- a) Az ösztönző rendszer a tevékenység belső indítékait hozza működésbe (szükségletek, érdekek, értékek, irányulás, beállítódás, érdeklődés, világnézet).
- b) A tájékozódó rendszer a megismerési folyamatokat foglalja egységbe (érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, képzelet, gondolkodás, intelligencia, képességek).
- c) Az értékelő rendszer a belső érzelmi viszonyulásokat tartalmazza (szubjektív értékek, érzelem, temperamentum, alkat, jellem).
- d) A végrehajtó rendszer a környezetre irányuló bonyolult cselekvéseket és döntési folyamatokat reprezentálja (cselekvés, tevékenység, akarat, jártasság, készség, szokások). E rendszerek a személyiségben horizontálisan és vertikálisan kölcsönösen összefüggést mutatnak és egységet alkotnak. A koncepció lényeges eleme az, hogy a fenti négy rendszer tartalmi összetevőiből integrálódnak a személyiség alapvető pszichikus struktúrái: a) beállítódás, b) jellem, c) temperamentum, d) intelligencia.

A vázolt modell szerint a személyiség tartalmát az értékrendszernek megfelelő tartalmi struktúrák alkotják (világnézet, világkép, beállítódás, meggyőződés, politikum, tudomány, technika, esztétikum). A modell logikája érzékelteti azt, hogy a személyiség mint aktív, cselekvő lény a legváltozatosabb tevékenységi formákban nyilvánul meg, sajátítja el a társadalmi tartalmakat, s ebben a folyamatban fejleszti pszichikus képességeit. A modell magában foglalja a személyiség alapvető szociális viszonyulásait: a tanulásához, a munkához, csoportokhoz, közösségekhez, értékekhez, természethez és önmagához való viszonyát.

A kiemelt legfőbb komponensek, pszichikus funkciórendszerek, struktúrák és viszonyulások tartalmi összefüggései, kölcsönös kapcsolódásai minden irányban jelzik a személyiség megismerése és fejlesztése szempontjából fontosnak minősülő típusképző kategóriákat, illetőleg személyiségdimenziókat. Az ismertetett pszichikus szerkezetek erénye a szintézisre törekvő, funkcionális kölcsönhatáson alapuló nyitottság, amely lehetőséget kínál sokirányú személyiségfejlesztő nevelési feladat kibontására.

Szükségesnek tartjuk megemlíteni azt, hogy a személyiség pszichikus felépítését, tartalmát és funkcionálását - bármelyik modellváltozatról legyen is szó - nem szemlél-

hetjük statikusan, minden egyes emberre vonatkoztatható általános érvényű képződményként.

A pszichikus szerkezet és funkció - miként a személyiség is - állandóan alakul, változik s a fejlődés folyamatában az általános tendenciák mellett igen változatos individuális jellegzetességeket mutat. Ennek eredményeként más és más sajátosságok és tulajdonságcsoporthatnak dominánssá, az egyénre jellemző tipikus vonásokká, amelyek köré gazdag variabilitással szerveződhet a személyiségjegyek egész rendszere. Mindez szükségessé teszi a személyiség differenciált megközelítését a megismerés, a fejlesztési célzatú egyéni bánásmód nevelépszichológiaiilag megalapozott valamennyi területén.

A személyiség strukturális és funkcionális szerveződésének eddig vázolt kérdései meggyőzően érzékeltetik azt, hogy nagyon összetett, sokrétű; dinamikusan változó szintetikus képződménnyel van dolgunk. Következésképpen személyiségszemléletünk sem lehet egysíkú, leszűkített és merev sémákhoz tapadó, hanem olyan nyitott alkotó nézőpont kell legyen, amely magában foglalja a differenciált megközelítést. E látásmód lényege kifejezésre jut a személyiségben érvényesülő rész és egész, egyedi és általános, egyszerűbb és összetettebb, külső és belső tényezők ellentmondásos kölcsönhatásának dialektikus egységben történő felfogásában. Ebből következően a differenciáltság nem csupán egy a figyelembe vehető sokféle szempont közül, hanem személyiségfelfogásunk integráns részének tekintendő és e minőségében sokrétűen átszővi személyiségfejlesztő nevelőmunkánkat.

A személyiségelvű megközelítés nem mond ellent a differenciált nevelés szempontjából nélkülözhetetlen individualizáció követelményének, noha a gyakorlati munkában előfordul a kettő teljes összeolvadása csakúgy, mint merev elkülönülése. A személyiség - mint az egyedi ember egyéni pszichikus sajátosságainak összessége és meghatározott struktúrájú egysége - magában foglalja az individuális jellemzők komplexumát is. Erre vonatkozóan iránymutatónak tekinthető Rubinstein (1967) következő gondolatmenete: "Az ember azért egyéniség, mert különleges, egyedi, nem ismétlődő sajátosságai vannak: személyiségnek pedig azért személyiség, mert tudatosan határozza meg környezetéhez való viszonyát. Annyiban személyiség, amennyiben saját arca, személye van. A legnagyobb mértékben akkor személyiség, amikor minimálisan semleges, közönyös és egykedvű, s maximálisan "pártos" mindenben, ami társadalmilag lényeges. Ezért olyan alapvetően fontos az ember mint személyiség számára a tudat, nemcsak mint ismeret, hanem mint viszonyulás is. Tudat nélkül, a tudatos állásfoglalás képessége nélkül nincs személyiség".

Következésképpen a személyiségben egymást átszőve, kölcsönös feltételezettségben együtt van az általános, a különös, az egyedi vonások összessége. Az ember személyisége annál gazdagabb, színesebb és eredetibb, minél inkább egyesíti magában egyénileg átszűrve az általánost. Ezért a személyiséget az egyszerűség, a "megismételhetetlenség" is jellemzi. Az ismert biológiai-fiziológiai adottságok, a környezeti feltételek, az életút s a neveltetés körülményeinek különbözőségei sokféle variánszt építenek be a személyiség összképébe és fokozott egyéni differenciálódást eredményeznek. Az egyén az őt érő hatásokat személyiségén átszűrve fogja fel, sajátosan szelektálja s ennek megfelelően szabályozza magatartását és környezetéhez való viszonyát.

Ily módon ugyanazon - társadalmi, nevelő - hatások egyéni színezetet nyernek s ugyanazon szociális miliő, nevelési szituáció mindenkiben egyéni módon tükröződik és válik viselkedésének szabályozó faktorává.

Ezért az egyéni különbségek nevelépszichológiai szempontból növekvő jelentőségre tesznek szert, bár e jelenségekkel szemben nem vagyunk mindig eléggé toleránsak. Eysenck (1983) felhívja a figyelmet arra, hogy a pszichológusok, a nevelők és a politikusok olykor meglehetősen türelmetlenek az egyéni különbségekkel szemben, mivel azok bonyolultabbá teszik a felmerülő sajátos problémák megválaszolását. Hangsúlyozza azt, hogy ha minden ember egyformán gondolkodna, viselkedne s valóban egyforma volna, akkor mennyivel egyszerűbb lenne a kísérleti pszichológia, a gyakorlati pedagógia helyzete és általában az emberi lények irányítása. Márpedig az emberek s így az egyetemi hallgatók sem egyformák és a velük való bánásmód különleges megközelítést igényel, amelyet nagyon sokszor nevelépszichológiailag is jól meg kell fontolni. Kutatási eredmények és a nevelési tapasztalatok bizonyítják, hogy az egyetemi oktatók munkájának hatékonyságát növeli a hallgatókkal végzett individuális tevékenység céltudatos megvalósítása (Buda 1986, Kelemen 1974, Roger 1985).

Aligha vitatható a nevelés individualizálásának, mint a differenciált személyiségfejlesztés egyik lényeges változatának indokoltsága a felsőoktatásban. Ennek elismerése mellett azonban szükséges kiemelni azt, hogy hiba lenne a személyiség egyediségének - csakúgy mint a nevelés individualizálásának - abszolutizálása és egyedüli fejlesztési feladatként való felfogása. Az egyéniség - Allport (1980) találó kifejezése szerint - a "strukturált individualitás" az öntevékenység és nevelés eredményeként szervesen beépül az alakuló személyiség általános összképébe. Ananyev (1977) megalapozottan hangsúlyozza azt, hogy az "egyénségnek személyiséggé kell válnia". Következésképpen az emberformálás bonyolult és olykor ellentmondásos folyamatában a perszonalizáció és az individualizáció kölcsönösen feltételezi egymást s dialektikus egységet alkot. Ezért az egyetemi hallgatók nevelésében sem lenne helyes a személyiség egyéni színezetétől megfosztott absztrakt felfogása, illetőleg az individuális sajátosságok mozaikszerű leszűkített értelmezése.

A perszonalizáció és individualizáció kölcsönhatásának, nevelépszichológiai felfogásának érvényesüléséhez szervesen kapcsolódik a személyiségfejlesztés életkori megközelítése, amely jelentős differenciáló szempontokkal gazdagítja és teszi teljesebbé a hallgatókkal való nevelői foglalkozást. Az életkori sajátosságok a testi és lelki fejlődés viszonylagosan állandó jellegű, tipikus, korosztályos jellemzőinek és minőségi változóinak együttesét reprezentálják. Az életkori sajátosságok orientálnak bennünket ahhoz, hogy reálisan számításba vegyük a hallgatók pszichés igényeit, fejlődési lehetőségeit és teljesítőképességük optimális határait. Mivel a személyiség állandó átalakulásban lévő "ön szabályozó rendszerként" tevékenykedik, tanul, művelődik és alkot, ezért előremozgásának nevelépszichológiai befolyásolása, ösztönzése, irányítása csak e dinamikus rendszer belső törvényeinek, sajátosságainak ismeretében lehetséges (Kelemen, 1975, Radnai, 1980, Schröder, 1982).

Nevelépszichológiai szempontból figyelembe kell venni azt a körülményt, hogy az egyetemi-főiskolai szakasz a fejlődési sajátosságok tekintetében - a sokféle közös jellemző ellenére - nem egységes, rendkívül sokarcú, olykor ellentmondásos jelleget

mutat, amelyet konkrét társadalmi, gazdasági, kulturális, biológiai és pszichológiai tényezők bonyolult rendszere determinál. Ennek eredményeként (sokkal inkább, mint bármely megelőző életkori szakaszban) tapasztalható az általános, a különös és az egyéni pszichés jellegzetességek egymásra hatásának, kapcsolódásának az "Én-konceptió fejlődésével" (Burns, 1982) variált differenciáltsága.

Ezzel összefüggésben a mindennapi gyakorlat inspirálja a hallgatók "aktuális" személyiségképeinek legalább empirikus jellegű felvázolását, amelyet e korosztállyal való céltudatos nevelői foglalkozás igénye motivál. E törekvések tapasztalati mutatók szerint bizonyos hallgatói "alaptípusok" leírásában realizálódik. Szczepanski (1969) a következő csoportosítást regisztrálja:

- a) tudós hallgató,
- b) jövődő szakmájára alaposan felkészülő típus
- c) kultúremler
- d) társadalmi és politikai funkcionárius. E "tipizálás" természetesen bizonyos

domináló ismérvek jelenléte esetén is csak orientációs céllal érdemel figyelmet s nem tekinthető standard kategóriának. Arhangelszkij (1980) a szakmai tevékenységre felkészítő oktatási folyamatban szerzett tapasztalatok általánosítása alapján hangsúlyozza azt, hogy a hallgatók között leginkább jelen vannak a következő típusok: analitikusok, racionalizálók, logikusok, végrehajtók, szervezők, ötletadók, romantikusok, utánpótlás és gondolatátvevők. A tanulmányi foglalkozásokon megnyilvánuló ezen "diaktípusok" konstatálása az imént ismertetett csoportosításhoz viszonyítva - árnyaltabb, nyitottabb és differenciáltabb. Ennek ellenére csak helyzetspecifikus érvennyel ad tájékoztatást a hallgatók közötti különbségek tapasztalati jelenlétéről. A különböző nevelési és képzési feladathelyzetekben regisztrálható empirikus karakterisztikák hasznos orientáló funkciót töltenek be a hallgatókkal való fejlesztő jellegű foglalkozás egyéni formáinak, eszközeinek és módozatainak megválasztásában. Ehhez azonban szükséges annak a szemléletnek a következetes érvényesítése, hogy a "diaktípusok" egyes kategóriái nyitottak és ugyanazon személynél is nagyfokú variabilitást mutatnak s rendszerint valamilyen domináns ismérv szerint sűrűsödve nyilvánulnak meg. E mellett figyelembe kell venni azt a körülményt, hogy az individuális személyiségportré mindenkor variáló tényezője a beállítódás, az érdeklődés, a képesség, a kreativitás, a kognitív stílus, az érzelmi fogékonyság, a temperamentum, jellem és más pszichikus tulajdonság egyéni különbözősége. E pszichikus jellemzők sajátos ötvözet és interakciója alkotja az individualitást, amely "...az ember legalapvetőbb jellemzője" (Allport, 1980).

Ebben az összefüggésben az előbbieket során vizsgált kérdések felhívják a figyelmet arra, hogy a felsőoktatásban a személyiségfejlesztés feladatainak differenciáltságra épülő megvalósítása feltételezi a hallgatók pszichológiai megismerését s az egyénre lebontott permanens tanulmányozását. A tapasztalat meggyőzően igazolja azt, hogy a hallgatók személyiségének elmélyült tanulmányozása adja az oktatók kezébe a legkülönbözőbb - olykor ellentmondásos és konfliktusoktól sem mentes - nevelési helyzetek megoldásához, az egyéni és csoportos fejlesztési stratégiák módozatainak kidolgozásához a kiindulási támpontokat (Arhangelszkij, 1980). Ehhez a permanens személyiség-tanulmányozáshoz természetes előfeltételként biztosít az a körülmény, hogy a hallgatók öntevékenységre, önállóságra, kezdeményező aktivitására építő felsőfokú szakember-

képzés, értelmiségnevelés az oktatók és a hallgatók (hallgatói csoportok) alkotó együttműködésével valósul meg. E célorientált tanár-diák kreatív együttműködés olyan személyiségfejlesztő nevelépszichológiai alaphelyzet, amely "...minden mozzanatában interperszonális szerkezetben, a személyes kölcsönhatás viszonyai között szerveződik s megy végbe" (Pataki, 1976).

A sokat emlegetett újtípusú tanár-diák kapcsolat a felsőoktatásban az aktív kölcsönös együttműködésre épülő partneri viszony - mint a pszichikus érintkezés sajátos formája - interperszonális dimenzióban funkcionál, amely az alkotói atmoszféra kialakításának és értéktartalmú gazdagításának elengedhetetlen nevelépszichológiai feltétele. A hallgatókkal való differenciált foglalkozás egyénekig lebontható hatékony megvalósításához az oktatónak alaposan és sokoldalúan ismernie kell azt az interperszonális közeget (az emberi relációk alapformáinak összetevőit mind az egyének, mind a személyiség szociális mikrokörnyezetét jelentő hallgatói csoportok vonatkozásában), amelyben személyiségalkakító tevékenységét végzi.

A hallgatók egyéni és csoportos megismerésében, folyamatos tanulmányozásában orientációs támpontul szolgálhatnak a következő elvi szempontok:

- a) A személyiség pszichikus tulajdonságai, egyéni sajátosságai konkrét helyzetekben, különböző tevékenységi formákban tanúsított cselekvő aktivitásában nyilvánulnak meg, fejlődnek és ismerhetők meg.
- b) A tevékenység motívumainak feltárásával közelebb juthatunk a személyiség beállítódásához, értékrendszerének, gondolkodásmódjának, képességeinek, jellemének megismeréséhez.
- c) A tevékenység szociális jellegéből következően a személyiség magatartását, pszichikus megnyilvánulásait szociális mikrokörnyezetének (tanulmányi csoportjának) kölcsönhatásában, kölcsönös viszonyainak összefüggésében reálisabban tanulmányozhatjuk.
- d) A személyiség permanens megismerésének folyamatában szükséges bizonyos fokozatosság érvényesítése, amely szerint leginkább célravezető a pozitív, a releváns tulajdonságok vonalán történő előrehaladás.
- e) Mivel a személyiség rendkívül dinamikus önszabályozó rendszerként funkcionál és alkot, ezért megismerése sem lehet statikus, hanem igazodnia kell az állandó változások jellegéhez, irányaihoz.

Ezen ajánlott elvi szempontok - mint nevelépszichológiai előfeltételek - a megismerés mindennapos gyakorlatában kölcsönösen kapcsolódnak egymáshoz s együttesen érvényesülnek mind a hallgatócsoportok egészének, mind az egyének tanulmányozásában. E feltételek mindegyike fontos szerepet tölt be a személyiségfejlesztés gyakorlatában, de különösen kiemelendő a fejlődéselv figyelembe vétele, mivel: "A fejlődés differenciális, vagyis egyéni különbségeket figyelhetünk meg benne, dinamikus, mert bizonyos hatásokra megrekedhet vagy időszakosan visszatérhet egy korábbi, alacsonyabb integrációs szintre, és lehet ugrásszerű, gyorsnak tűnő, miközben nyilvánvalóan folyamatosan épül, szerveződik a személyiségben a változás" (Buda, 1986).

A személyiségben szerveződő változások megismerése és fejlesztő célzatú nevelési befolyásolása a tanár-diák viszonylatrendszer sokrétű együttműködési formáinak közvetítésével valósul meg. E dinamikus kölcsönhatásban jelentős pszichológiai tényező az



egyes oktatóknak a nevelési folyamatban elfoglalt sajátos helyzete és szerepe (előadó, szemináriumvezető, gyakorlatvezető, szakdolgozati konzulens, tudományos diákköri témavezető stb.), amely a közös munkaforma szervezeti keretei között évfolyamok, szakok, nemek és egyénenként differenciált tartalmú hatásmechanizmusok érvényesülését és működését teszi szükségessé. A differenciáltság iránti fogékonyság és készség jelentős mértékben hozzájárul ahhoz, hogy a hallgatókkal való nevelői foglalkozások folyamatában elkerüljük a munkánkban gyakran kísértő formális, mechanisztikus, rutinszerű megoldási módozatokat és "elszemélytelenedett" bánásmódot. A hallgatók pszichológiai megismerése, személyiségük és egyéni kvalitásuk rendszeres tanulmányozása s a szerzett tapasztalatok permanens beépítése a fejlesztési folyamatba - állandóan újabb és újabb értékes elemekkel gazdagítja a differenciált megközelítés gyakorlatát. Ez nem valamiféle elkülönült feladat, hanem a tanári munka professzionális, integráns részeként járulhat hozzá differenciált nevelési céljaink megvalósításához.

A differenciált személyiségfejlesztés nem öncélú tevékenység (nem divatjelenség), hanem a felsőfokú szakemberképzés és értelmiségnevelés alapvető eszköze, melynek hatékonysága a nevelőhatás érvényesülésének függvénye, s benne a közvetlen és közvetett érintkezési és munkaformák változatossága kölcsönösen kiegészíti egymást. A differenciáltság nevelépszichológiai hatékonysága (több tényező mellett) a konstruktív tanár-diák kapcsolat kölcsönösségére vezethető vissza, amely Gordon (1989) jellemzése szerint akkor optimális, ha kifejezésre jut benne:

- a) a nyíltság, az átláthatóság, amikor mindketten megkockáztathatják azt, hogy egyeneseik és őszinték legyenek egymással,
- b) a törődés, amikor mindketten tudják azt, hogy a másik értékeli őt,
- c) az egymástól való kölcsönös függés (az egyoldalú függéssel szemben),
- d) az elkülönülés, amikor hagyják a másikat fejlődni, egyedülálló voltát, kreativitását és egyéniségét fejleszteni,
- e) az igények kölcsönös kielégítése, amikor egyikük sem a másik rovására elégíti ki igényeit.

E nevelépszichológiai feltételek biztosítása kétségtelenül hatékonyságnövelő tényezőknek minősül. Tükröződik benne a demokratikus, humanisztikus, kölcsönösségen alapuló tanár-diák személyközi érintkezés és bánásmód személyiséget gazdagító s az egyéniség alkotó képességét fejlesztő törekvése, amely nélkülözhetetlen a hallgatók önismeretének, önértékelésének és önmegvalósító szándékainak pszichológiai megalapozásához.

Befejezésül legyen szabad megerősíteni álláspontunkat, amely szerint a differenciált személyiségfejlesztést nevelépszichológiai megközelítésben jelenleg és perspektívikusan a felsőfokú szakemberképzés, a szocialista értelmiségnevelés egyik központi problémájának tekintjük. E szemléletmód érvényesítésének általunk kiemelt s fontosnak ítélt összetevői jelzik a személyiségközpontú és az egyéniségre orientált nevelői tevékenység rendszerjellegű érvényesülésének főbb - távolról sem teljesnek minősülő - kapcsolódási irányait. A perszonalizáció és az individualizáció az egyetemi-főiskolai korosztály nevelésében - a megelőző korokhoz hasonlóan - egymásra épülő és egymást kölcsönösen feltételező folyamat, amelyet átszönek és árnyalnak a társasviszonyok szocializációs mechanizmusai.

A differenciáltság elvének gyakorlati érvényesítéséhez, az individualitás kibontakoztatásához fontos előfeltétel a hallgatók személyiségének, egyéniségének minél teljesebb megismerése s a folyamatos társas kölcsönhatás változatos formáiban szerzett, feldolgozott és értékelte tapasztalatok integrálása a nevelői tevékenység további menetébe. Következésképpen a hallgatók életkorspecifikus és individuális személyiségtulajdonságainak ismeretére nem azért van szükségünk, hogy ezekhez passzívan "alkalmazkodjunk", mert ebben az esetben csak a meglévő szinten stabilizálnánk a pszichikus tulajdonságokat s nem motiválnánk az előremozgást inspiráló belső személyiségi késztetések, működésbe lendülését. Ezzel ellentétben ha az életkori és egyéni sajátosságok dinamikus szemléletét követjük, s az aktuális fejlettségi szinteket csupán kiindulási pszichológiai támpontként vesszük figyelembe, akkor megalapozottabban alakíthatjuk ki a fejlesztő jellegű nevelési stratégia formáinak, tartalmi összetevőinek, módszeres eljárásainak az egyének potenciális fejlődési lehetőségeihez igazodó változatát.

Az ily módon megtervezett fejlesztő hatás érvényesülésének és eredményességének útjait számos közvetlen és közvetett pszichológiai tényező befolyásolja (felerősíti, gátolja, módosítja), amelyek közül különösen meghatározó szerephez jut a nevelési helyzetek interperszonális közegének komplex feltételrendszere. Optimális körülmények között a személyközi kölcsönös érintkezés folyamatában bontakozik ki a hallgatók aktivitására, kezdeményező készségére, önmegvalósítási ambícióira alapozott s egyéniségüket gazdagító alkotó tevékenység. A személyiségfejlődés és áfejlesztés hatékonysága jelentős mértékben függ a tanár-diák személyes viszonylatrendszer humanisztikus jellegétől, az értéktartalmú alkotó s kölcsönös bizalmon alapuló együttműködés pszichikus légkörétől.

A témával összefüggő újabb nevelépszichológiai problémák vizsgálatát folytatni kívánjuk. A konkrét fejlesztési modellek kidolgozása és ellenőrzése további elméleti, empirikus s részben kísérleti munkánk feladata lesz.

IRODALOM

- A közoktatás és a felsőoktatás fejlesztési programja. Művelődési Közlöny. 1985. 12. sz.
- ALLPORT G.W.: A személyiség alakulása. Gondolat Kiadó. Bp. 1980. 599 p.
- ALLPORT G.W.: Nyílt rendszer-elv a személyiségelméletben. Személyiséglélektani szöveggyűjtemény. I. Alapelvek és méréselmélet. (Szerk.: Szakács F. és Kulcsár Zs.). Tankönyvkiadó. Bp. 1984. 106-121.p.
- ANANYEV B.G.: O problemah szovremennogo cselovekoznanijja. Izd. Nauka. Moszkva. 1977. 380 p.
- ARHANGELSZKIJ SZ.I.: Ucsesnűj processz v vűszcsej skole, ego zakonomernűe osznovű i metodű. Moszkva. "Vűszsaja Skola". 1980. 368 p.
- BUDA Béla: A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája. Pszichológia-Nevelőknek. Tankönyvkiadó. Bp. 1986. 224 p.
- BURNS R.B.: Self-Concept Development and Education. Holt, Rinehart and Winston 1982.

- EYSENCK H.I.: Human Learning and Individual Differences: the Genetic Dimension. In: Educational Psychology. 1983. Vol. 3. 3-4. 169-188. p.
- GORDON T.: A tanári hatékonyság fejlesztése. A T.E.T módszer. Gondolat Kiadó. Bp. 1989. 343 p.
- KELEMEN L.: A felsőfokú oktatás korszerűsítésének pszichológiai alapjai: In: Bevezetés a felsőoktatásba. FPK. Bp. 1975. 115-147. p.
- KELEMEN L.: Pedagógiai pszichológia. Tankönyvkiadó, Bp. 1984. 691 p.
- PATAKI Ferenc: Mi a pedagógiai szociálpszichológia? Pedagógiai szociálpszichológia. Gondolat Kiadó. Bp. 1976. 5-30.p.
- PECK D. - WHITLOW D.: Személyiségelméletek. Gondolat Kiadó. Bp. 1983. 176 p.
- RADNAI B.: Az egyetemi hallgatók életkori sajátosságai. Tanulmányok a pályaválasztás és a felnőttoktatás lélektanából. Táncsics Kiadó. Bp. 1980. 151-164 p.
- ROGER G.: Important Faktors and Aspekts of Pedagogical Effektivness of University teachere. In: Szovremennaja Vűszsaja Skola. 4 (52) 1985. 135-140. p.
- RÓKUSFALVY P.: Pszichológia testnevelőknek és edzőknek. Sport Kiadó. Bp. 1986. 256 p.
- RUBINSTEIN SZ.L.: A pszichológia fejlődése. Elvek és utak. Tankönyvkiadó. Bp. 1967. 396 p.
- SCHRÖDER H. (hrsg): Psychologia der Persönlichkeit und Persönlichkeitsentwicklung. K-M-U Leipzig 1982. 221 p.
- SZCSEPANSZKI I.: A felsőoktatás szociológiája. FPK. Bp. 1969. S. 216
- SZABÓ S. - ZALÁNYI S.: A személyiségközpontú nevelés személyiségfejlesztő hatásának szükségessége napjainkban. Felsőoktatási Szemle. 1988. 5. sz. 266-272.p.

DIFFERENZIERTE PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG ALS ERZIEHUNGS-PSYCHOLOGISCHES PROBLEM IM HOCHSCHULUNTERRICHT

Im Zusammenhang mit der spezifischen Ausbildung von Fachleuten und der intelligenzerzieherischen Funktion des Hochschulunterrichtes erachtet die Studie die konsequente Durchsetzung des differenzierten Herangehens an die Entwicklung der Persönlichkeit als eine grundlegende Aufgabe. Von erziehungspsychologischer Sicht werden da die konzeptionellen Fragen des sich der Fachmäßigkeit anpassenden systemzentrischen Persönlichkeitsprinzips, die erziehungspsychologischen Zusammenhänge der persönlichkeitszentrischen Entwicklung in Abhängigkeit von der Variabilität der Wechselwirkung und Organisation der allgemeinen und individuellen Persönlichkeitsmerkmale analysiert.

In der Studie wird dargestellt, daß die Entwicklung der Studenten als autonomen Individuen die praktische Verwirklichung der gemeinsamen Durchsetzung der Personalisierung und der Individualisierung in allen Bereichen der Vorbereitungstätigkeit zum Beruf voraussetzt.

Die Effektivität der bis auf die einzelnen Personen aufgeschlüsselten differenzierten erzieherischen Beschäftigung mit den Hochschulstudenten wird entscheidend von den aktuellen Persönlichkeitskenntnissen der Dozenten, vom harmonischen und konstruktiven Relationssystem zwischen Dozenten und Studenten, dem das wechselseitige Vertrauen zugrunde liegt sowie von der die Persönlichkeit mit Werten bereichernden schöpferischen Zusammenarbeit bereichert.

A TANÁRKÉPZÉSBEN VALÓ BEVÁLÁS EGY KONKRÉT VIZSGÁLATA A LEMORZSOLÓDÁS FELŐL MEGKÖZELÍTVE

I.

Az alkalmasság és a beválás összefüggésének vizsgálata a felsőoktatásban s így a tanárképzésben is szükségszerűen kétlépcsős: a képzésben és a pályán (pályakezdésben, szakmai beilleszkedésben) való beválás vizsgálatára tagolódik. Ennek oka és alapja a személyiség pályafejlődésének sajátosságaiban rejlik. Nevezetesen abban, hogy a felnőttkori megvalósított, illetve bizonyított alkalmasság egy adott pályára egy, a tanulmányait megkezdő fiatal hallgatóban - s különösen a pályán szilárd tartást biztosító dinamikus személyiségtényezőkben, jellemvonásokban - még csak kezdeti csiráiban lelhető fel. Ezért a távlati cél, a pályán való beválás viszonylag megbízható prognózisához közbülső feladatként a képzésben való beválás személyi feltételeit kell először feltárni.

A szakmai képzésben való beválás egyik természetes és viszonylag objektív mutatója a lemorzsolódás, azaz a felsőoktatási intézményből teljesítményképtelenség miatt történő kimaradás, illetve évvessztés. Egyéb, nem teljesítménybeli okokból (pl. családi ok, férjhez mentek stb.) történő lemorzsolódás természetesen nem tekinthető be nem válásnak.

A szakmai képzésben való beválás megítélése a legtöbb esetben viszonylagos értékű a következők miatt. Abszolút értékűnek ugyanis csak abban az esetben lehet tekinteni, ha az adott képzőintézmény felvételi és képzési rendszere a vonatkozó szakma, illetve hivatás objektív kritériumai, tehát pályakövetelményei és pályalehetőségei szempontjából teljesen adekvát. Konkrétabban ez azt jelenti, hogy a beválás megítéléséhez

- rendelkezünk az adott pálya korszerű profiljával, mint a képzés céljának, tartalmának és módszercineinek kidolgozásához szükséges modellel és az induló alkalmasság szint megállapításához szükséges összehasonlítási alappal;
- az adott képzés teljes rendszere (tartalmi struktúrája, a képzés formái, oktató-nevelő módszerei, az értékelés gyakorlata és mindezekhez megfelelően igazított szervezeti struktúrája és működése) pedagógiai kialakításában és működésében a jövőorientált pályamodell szempontjából optimális;
- a képzés felvételi rendszere tartalmában, módszereiben és követelményszintjeiben objektíven és maradéktalanul megfelel a jövőorientált pályamodellnek.

A valóságos helyzet azonban - s ez nemcsak Magyarországon, hanem valószínűleg világviszonylatban így van - messzemenően nem felel meg e hármas feltételnek. A legtöbb képzőintézményben érvé hiányoznak a korszerű pályaprofilok, tehát nincs objektív

modell, összehasonlítási alap. Hasonlóképpen nem beszélhetünk olyan képzési rendszerekről, amelyek differenciált teljességükben hatékonyan képesek a jövő szakembere képzésének megfelelni. Nemcsak azért nem, mert az intézmények szervezeti struktúrája átalakulóban van (pl. a tanszéki struktúra megfelelő kialakítását számos gazdasági és személyi tényező korlátozza), hanem amiatt a - teljesen soha ki nem szűrhető - nemkívánatos személyi szubjektivitás miatt sem, ami minden képző intézményben a változatos szakmai és emberi színvonal következtében a tananyag kiválasztásától kezdve a vizsgáztatás gyakorlatáig óhatatlanul jelen van. Végül, de nem utolsó sorban a jelenlegi felvételi rendszer egyoldalú ismeretre és készségekre korlátozottsága s ebből fakadó csonkasága teszi viszonylagossá a beválás megítélésének módját. Ez utóbbi azt jelenti, hogy egy intézménybe már a felvételt olyan kritériumok határoznak meg, amelyek közül az adott szakma eredményes művelése, a beválás szempontjából legfontosabb dinamikus stabilizáló emberi tényezők hiányoznak.

A képzésben való beválás megítélése tehát minden esetben az éppen adott meglehetősen fogyatékos felvételi alapján bekerült főiskolai, illetve egyetemi hallgatók adott színvonalú képzéssel kialakított és adott színvonalú teljesítményértékelése, vizsgateljesítménye alapján lehetséges. Ez a tény azonban nem jelentheti azt, hogy emiatt a beválás bármiféle vizsgálatáról lemondjunk, de azt sem, hogy ebbe a helyzetbe beletörődjünk. Éppen ezért az ilyen jellegű vizsgálatok elvégzésével egyidőben szüntelenül arra is törekednünk kell - s éppen az ilyen képzésben való beválás, illetve be nem válás vizsgálatának eredményei elemzése és értelmezése alapján is -, hogy a megítélés viszonylagos értékét az abszolút felé közelítsük, azaz a fentebb leírt hármass feltétel mind teljesebb biztosításával az adott képző intézmény képzési hatékonyságát szüntelenül növeljük.

Mindezt az alább következő vizsgálatok s eredményeinek reális megítéléséhez bocsátottuk előre.

II.

Az idén számbavettük a Testnevelési Főiskola most végzett nappali tanári évfolyamát. Ebből az 1984-ben induló évfolyamból számosan lemorzsolódtak, mind a női, mind a férfi hallgatók közül. Csupán a férfi hallgatókat vizsgáltuk meg közülük, illetve ezek lemorzsolódásának személyi tényezőit elemezzük, mivel a lemorzsolódott női hallgatók létszáma - a matematikai-statisztikai módszerekkel történő számításhoz - eleve csekély volt (10 fő). Továbbá közülük is többen a be nem válás szempontjából tekintetbe nem vehető, nem teljesítménybeli okokból - pl. sérülés, házasság, kivándorlás -, vesztek el, illetve maradtak ki.

A férfi hallgatók 20-an voltak, akik vizsgateljesítményeik elégtelensége miatt morzsolódtak le. Őket korábbi, idén végzett társaikkal hasonlítjuk össze (31 fő). A két, végzett és lemorzsolódott csoport vizsgálatai még annak idején, lemorzsolódásuk előtt, egyidőben történtek.

A pszichológiai vizsgálatok közül most az Amthauer-féle IST (intelligencia-struktúra teszt), a Fahrenberg-Selg féle FPI (12 faktoros személyiség kérdőív) és a Cattell 16 PF (16 faktoros személyiségkérdőív) tesztek eredményeinek összehasonlításáról számol-

lunk be. A matematikai-statisztikai eljárások, amelyeket alkalmaztunk: csoporton belüli korrelációs számítás és csoportok közötti F-próba, 2 mintás T-próba és D-próba.

III.

A két csoport vizsgálati eredményeinek egybevetése során, a 2-mintás T-próba alapján összesen 10 értelmezhető különbséget találtunk. A D-próba eredményeit, mivel azok kevésbé szigorúak, nem elemezzük, viszont értelmezhetőnek tartjuk a T-próba alapján erős tendencia jellegű eltéréseket ($0,1 > p > 0,05$).

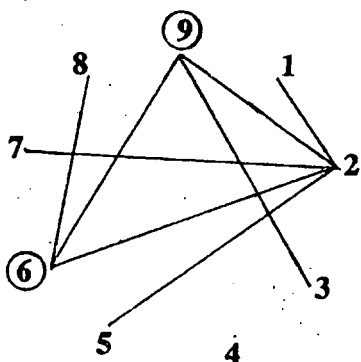
Az értelmezhető különbségek és szignifikancia-értékük a következő:

IST:	szign. szint:
- 2. faktor	tendencia
- 3. faktor	0,01
- 4. faktor	0,05
- 5. faktor	0,01
- összesített érték	0,05
 FPI:	
- 3. faktor	tendencia
 Cattel:	szign. szint:
- B faktor	tendencia
- C faktor	tendencia
- N faktor	0,05
- O faktor	tendencia

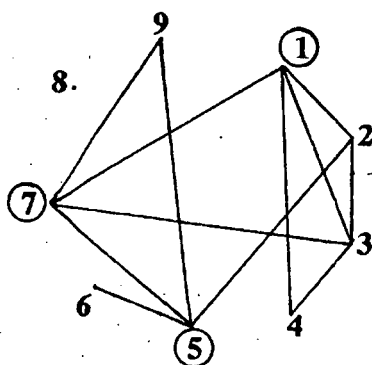
Bár az erős tendencijellegű és szignifikáns különbségek, valamint az eltérések iránya a lemorzsolódott csoportnál (L-csop.) a végzett csoporthoz képest (V-csop.) önmagában értelmezhető és jellemző, mégsem elégszünk meg ezzel.

Árnyaltabbá válik a két csoport közötti eltérés, ha a csoportok korrelációs mátrixaiból a szignifikáns összefüggéseket - a személyiségvizsgálatoknál mind a pozitív, mind a negatív korrelációkat (ezeket az ábrán folytonos, ill. szaggatott vonallal jelöltük) - kiemeljük és szemléletesen ábrázoljuk. Így vizsgálati eljárásonként kitűnik nemcsak a faktorkapcsolatok szerkezete, hanem az is, hogy a két csoportnál melyek a legtöbb kapcsolattal rendelkező faktorok, illetve személyiségvonások, azaz melyek tekinthetők mint csomópontok domináns góccoknak. Ezeket a faktorokat az ábrán (l. ott) bekarikáztuk.

L-csop.

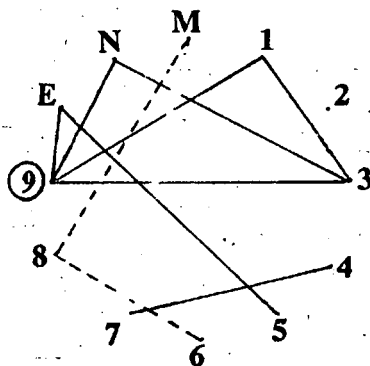
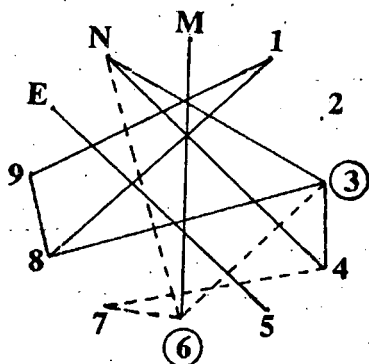


IST

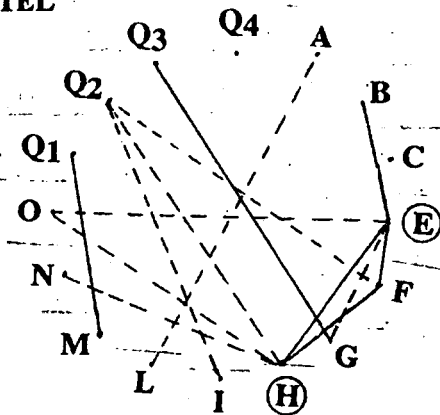
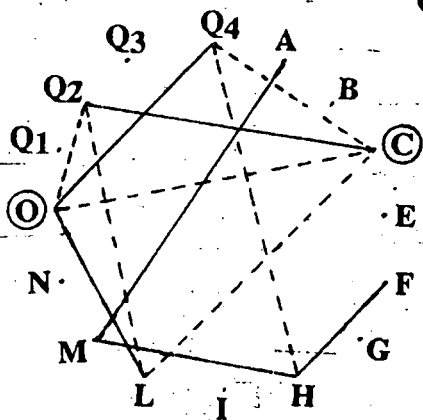


V-csop.

FPI



CATTEL



A faktorkapcsolatok szerkezete

IV.

Az intelligencia vizsgálatok (IST) eredményei egyértelműen bizonyítják, hogy a lemorzsolódott csoport összteljesítménye szignifikánsan alacsonyabb. Az L-csoport IST összpontszám átlaga: 82, a V-csoporté: 95,4. Az értelmezhető négy faktor közül a 2. sajátos módon tendencia szinten fejlettebb az L-csoportnál, míg a többi három faktor (a 3., 4., és az 5.) szignifikánsan gyengébb teljesítményt tükröz. Ez azt jelenti egyrészt, hogy a lemorzsolódottak "szókiválasztási" feladatokat (ezek gyakorlatilag egyszerűbb "kakukkfióka" feladatok) valamivel jobban oldották meg, mint azok a hallgatók, akik eredményesen fejezték be tanulmányaikat a Testnevelési Főiskolán. Ez a 2. faktor valószínűleg egyszerű értelmi diszkriminációt jelent, amely az általánosítás és a konkretizálás gondolkodási funkciókon alapul. Abban az esetben azonban, amikor az általánosítás absztrakt síkra kerül (a felsőfogalom megnevezése a 4. faktorban) az L-csoport tagjai a V-csoportéhoz képest szignifikáns módon alulmaradnak. Még inkább ez a helyzet a kommunikációs képességet, a gondolkodás rugalmasságát és alaposságát vizsgáló analógias feladatok esetén (3. faktor) és a gyakorlati számolási feladatoknál (5. faktor).

A két csoport közötti eltérés még árnyaltabbá válik, ha az értelmi faktorkapcsolatok szerkezetét megvizsgáljuk.

A végzett csoport kapcsolatócái: az 1., 5. és 7. faktor. Ezeknek szignifikáns kapcsolatai arra utalnak, hogy a csoport egészére, szemben a lemorzsolódottakkal a gondolkodás magasabb absztrakciós szintje és önállósága, valamint konstruktív szintetikus jellege a jellemző.

A lemorzsolódott csoport kapcsolatstruktúrájának tengelye a 2. és a 6. faktort mint két alapvető gócot kapcsolja össze, amelyhez még a 9. faktor járul. Ez azt jelenti, hogy a csoport értelmi struktúrájában az egyszerűbb és konkrét jellegű értelmi megkülönböztető képesség (2. faktor) és a számviszonyok alacsonyabb szintű felismerésében (6. faktor; L-csoport átlaga: 9,82, V-csoport átlaga: 11,67) kifejezésre jutó magasabbrendű, elvont gondolkodási funkciók fejletlensége a döntő tényező. Ezek működési kapcsolatai magyarázzák azt is, hogy a csoport alacsonyabb emlékezeti teljesítményében (9. faktor; L-csoport átlaga: 7,27, V-csoporté: 8,8) éppen a gondolati összefüggések rögzítésére való képtelenség az egyik feltehető oka a tanulmányi kudarcoknak.

Természetesen a lemorzsolódásnak csak egyik - bár kétségtelenül alapvető - oka az értelmi működések alacsony színvonala. Az intelligencia teljesítőképeségét a személyiség egésze annak számos érzelmi és akarati tulajdonsága is befolyásolja. Most ezek alakulását vizsgáljuk meg.

A 12 faktoros FPI személyiségkérdőív eredményei első pillantásra alig mutatnak eltérést a két csoport között. Mindössze a depresszivitásban található tendenciaszintű különbség (3. faktor; L-csoport; átlaga: 6,31, V-csoport átlaga: 4,74).

Már jellegzetesebbé válik azonban a különbség, ha a két csoport faktorkapcsolatainak szerkezetét vesszük szemügyre. A lemorzsolódottak domináns gócai: a depresszivitás és az oldottság hiánya (1. a 6. faktor negatív korrelációit), melyeknek hatásait felerősítik a mintegy mellékes gócot alkotó kapcsolataik a nagyobb érzékenységgel illetve alacsonyabb érzelmi lebilitással (N-faktor) és a kezdeményezőkészség hiányára valló gátoltsággal (8. faktor). A végzetek csoportja egyetlen domináns gócot jelez, a 9.,

a nyíltság faktorát. Ez a kendőzetlen természetességre utaló tünet azonban nem egyértelműen kedvező. Az extroverzióval való szignifikánsan pozitív funkcionális kapcsolata ugyan előnyös, de beárnyékolja, hogy a nyíltság kezdeményező energizáltsága hiányzik, s a pszichoszomatikus zavarokkal (1. faktor), a depresszivitással és az érzelmi labilitással való kapcsolatai terhelik.

Más megközelítésből s már jóval árnyaltabb képet kapunk a 16 faktoros Cattel-kérdőív eredményeinek összehasonlítása alapján. A B és a C faktorban - ugyan tendencia-szinten, de alacsonyabb a pontértéke az L-csoportnak, mint a V-csoportnak, az N és az O faktorban pedig magasabb (az N-faktorban szignifikánsan). E tünetek arra utalnak, hogy a lemorzsolódott személyiség színvonalában, öntudatosságban és moralitásában is kifejezésre jutó intelligenciája (B-faktor), valamint érzelmi stabilitása alacsonyabb, továbbá azt, hogy ugyanakkor a rossz értelemben vett leleményességük (kibúvás keresés, számítás N-faktor) kifejezettebb, de ez egyszersmind kicsinyeskedő, szorongó bizonytalansággal párosul.

A faktorkapcsolatok szerkezetét vizsgálva az L-csoportnál azt találjuk, hogy a fenti tulajdonság közül kettő - a C és az O-faktor - egyszersmind domináns gócok is. Ezek közül az érzelmi labilitás - figyelembe véve a kapcsolatok fordított jellegét (szignifikánsan negatív korrelációt) - a versengő kedv hiányára utaló engedékenységgel (L-), lezseriséggel, kibúvók találásával (O-) és alacsony energia töltéssel (Q4-) párosul. Másfelől az önbizalom hiánya, a szorongó bizonytalanság (O-faktor) makacs gyanakvást (L-) vált ki s az önállótlanossággal (Q2-) és passzivitással (Q4-) jár együtt. Ezzel szemben a végzetek diploma elnyerésében nemcsak magasabb intelligenciája játszott szerepet, hanem az a két - az L-csoporténál nagyobb dinamizmusra utaló - domináns góc is, amely a nagyobb versengési törekvést, magabiztosságot (E-faktor) és ezen alapuló nagyobb merészséget s a kalanddal együttjáró nagyobb kockázatvállalást árul el (H-faktor). Az ábrára tekintve jól leolvasható, - ha e gócok jelentését árnyaló funkcionális kapcsolatokat és ezek előjelét is figyelembe vesszük -, hogy ez a végzett csoport ugyan nem súlyos, sziklaszilárd egyéniségekből áll, mégis zömmel olyan vidám és lelkes fiatalok, akik könnyedségükben bíznak a másikban, de önmagukban is, nem számítók, de ugyanakkor célratörőek, gyorsak s kellően öntudatosak is.

A pszichológiai teszt eredményeinek összevetéséből megrajzolható kép az előjáróban vázolt megszorítások ellenére is markánsan jelzi - legalább is a testnevelési Főiskola adott képzési rendszerére jellemző módon - a lemorzsolódás legfontosabb személyi tényezőit, forrásait. Ezek: az alacsony értelmi teljesítő képesség, ezen belül az alacsony absztrakciós szint és az önálló gondolkodás hiánya, továbbá az érzelmi labilitás, gyenge motivációs töltés és önbizalom, a hiányos célratöréssel együtt járó kibúvó keresés és gyengébb moralitás.

Mindezek néhány következtetés levonását is megalapozottá tesznek.

V.

1. A képzésben való beválásnak ez a negatív oldalról való vizsgálata, a lemorzsolódás okainak ez a szerény kutatása is egyértelművé teszi, hogy a pszichológiai vizsgálatok

az alkalmasság gyakorlati és prognosztikus megítélésében hasznosak, értékesek, tehát pontosztó súllyal helyük van a felsőoktatási felvételi rendszerben.

2. A felsőoktatási felvételi rendszerben a jelenlegi ismeretszámonkérés helyett sokkal fontosabb az önálló gondolkodásra való képesség és a mélyebb összefüggéseket átlátó absztraháló képesség vizsgálata, még olyan mozgásos tevékenység területen is, mint a testnevelő tanárképzés.

3. A képesség, de még kevésbé a besúlykolt készségek vizsgálata önmagában keveset (a készségeké pedig semmit sem) árul el a jelöltek képzésben való alkalmasságáról. Szükség van a teljes személyiség vizsgálatára. Ezen belül elsősorban a dinamikus személyiségvonások és ezek szerkezetének vizsgálata fontos.

4. Elkerülhetetlen végül, hogy a felsőoktatási rendszer egészének hatékonyságát, valóban egészének szem előtt tartásával úgy növeljük, hogy a felvételi rendszert és a képzési rendszert egy jövő-orientált s életszerű modellhez viszonyítva szüntelenül korrigáljuk.

IRODALOM

- AMTHAUER, H.: 1953, Der Intelligenz-Struktur-Test (I-S-T). Hogkefe, Göttingen.
CATTEL, R.B., 1957, Personality and motivation: strukture and measurement. World Books, New York.
FAHRENBERG, J. - SELG, H. 1970, Das Freiburger Persönliehkeitsinkentar (FPI). Hogkefe, Göttingen.
RÓKUSFALVY Pál: 1987, Testnevelőjelöltek felvételi rendszerének alapkérdései. Felsőoktatási Szemle. 10/618-625.

EINE KONKRETE UNTERSUCHUNG DER BEWÄHRUNG IN DER LEHRERAUSBILDUNG IM HERANGEHEN VOM AUFHÖREN MIT DEM STUDIUM HER

Der Verfasser stellt in dieser Studie eine zweistufige Konzeption der Erforschung der Befähigung und der Bewährung beim Hochschulstudium dar und illustriert sie mit den Ergebnissen der in der Ausbildung von Lehrern für die körperliche Erziehung durchgeführten Ermittlungen. Auf Grund des Vergleichs der die Studien absolvierten bz. unterbrochenen männlichen Studenten eines ganzen Studienjahres kommt er zu folgenden Folgerungen:

1. Anstelle der Abfragung der Kandidaten im heutigen System der Zulassung zum Hochschulstudium ist es zweckmäßig und von größerem prognostischem Wert, die Fähigkeit zum selbständigen Denken und die dynamischen Persönlichkeitsmerkmale sowie deren Struktur zu untersuchen.

2. Die Ergebnisse der psychologischen Ermittlungen können bei der praktischen Beurteilung der Befähigung einen prognostischen Wert haben, und sie haben daher auch ihren Platz mit punkteverteilender Relevanz im Aufnahmesystem des Hochschulwesens.

3. Die Effektivität des Hochschulunterrichtes läßt sich erhöhen, indem das Zulassungssystem zum Hochschulstudium und das Ausbildungssystem im Vergleich zu einem lebensnahen und zukunftsorientierten Modell ständig korrigiert werden.

A SZAKMAI ÉLETÚT KUTATÁSÁNAK FŐBB TENDENCIÁI

Az utóbbi másfél évtizedben jelentősen felerősödött a pszichológiai életút kutatás. Ez elsősorban a céltudatos elméleti irányulásban és a koncepciók kifejlesztésében jelentkezik, továbbá az előzetes szakmai- és a tényleges pályafejlődés programjaiban, adataiban és módszereiben mutatkozik meg, valamint a pályaválasztási tanácsadás tartalmi kiterjesztésében és módszertani differenciálódásában figyelhető meg. A pályára nevelés szempontjából alapvető fontosságúnak tartjuk a fejlődési tendenciák és a lényeges változások nyomon követését, hiszen ezek ismerete nélkül aligha képzelhető el napjainkban az eredményes pályaválasztási előkészítés; a megfelelő döntéselőkészítés; a minél kisebb ellentmondásokkal terhelt szakmai beilleszkedés és nem elhanyagolható módon a későbbi pályán való sikeres és hatékony tevékenység.

A modern életút kutatás alapvető irányai megítélésünk szerint a fejlődéseméleti összetevők, a kutatások ifjú- és felnőttkorra való kiterjesztése, az átfogó életútfejlődési modellek kialakítása és nem utolsósorban a pályaválasztási tanácsadás és -irányítás programjainak és eszközeinek dinamikus továbbfejlesztése alapján jellemezhetők.

1. A fejlődéseméleti megfontolások

A pályaválasztás, sőt a szakmai életútfejlődés területén végzett elméleti és empirikus kutatások hazai és nemzetközi viszonylatban egyaránt két alapvető irányt mutatnak (Csirszka, 1985). Elsősorban a klasszikus "trait-and-factor" modell újabb és újabb változatai figyelhetők meg. E felfogás szerint előre meg lehet határozni az egyéni képességek és a pályaprofil követelményeinek mérése, illetve az egyéni teljesítmény és a dinamikus érdeklődési struktúrák közötti megfelelés alapján a pályaválasztók (és a későbbi pályán tevékenykedők) képzési és szakmai sikerességét és elégedettségük mértékét.

Másodsorban a kutatások a szakmai szocializáció kérdését szinte kivétel nélkül érintik. A felfogások nyilván e tekintetben is sokrétűek (megjegyezzük, hogy a kutatók többsége vallja a szakmai szocializáció általános iskolai tanulmányok alatti megkezdődését, míg mások ezt csakis a szakmai képzés szakaszára helyezik).

Valamennyi kutatási irány döntően a Super által kidolgozott életútfejlődési modellre épül, amely szoros összefüggésben áll az ön-koncepció ("self-concept") elméletével. A különböző pályaválasztási koncepciók és fejlesztési programok kialakításában tehát elsősorban az életútmodell ("career model") a legkarakterisztikusabb. A mai felfogás szerint ez a következőkkel jellemezhető:

- Az egyén pályafejlődése, illetve életútfejlődése egy, az egész szakmai életutat magába foglaló, állandóan mozgásban lévő és koncentrált jellegű pszichoszociális fejlődési folyamatból áll.
- E folyamatba egyértelműen besorolhatók az életkori jellemzők és a tipikus beállítódások, valamint az egyéni magatartásmódok. A folyamat különböző szakaszokra (növekedés, exploráció, beilleszkedés, alkotói fázis, visszavonulás) és azok különböző szubstádiumokra oszthatók.
- Az egyén életútfejlődése tartalmilag a szakmai önkoncepció progresszív differenciálódását és integrálódását segíti elő, amely az egyéni önmegvalósításra való törekvést feltételezi az átstrukturálódások és újrairányulások fázisain keresztül.
- Különös jelentőségűek a beválás számára az életkori fejlődési jellemzők, azaz igen fontos a szociális és ökonómiai lehetőségek mellett az egyéni pályafejlődés minősége, ezen belül az ún. pályaválasztási vagy életútválasztási érettség (a felnőtteknél ez az adaptálódás képessége, az ún. "career adaptability").

Több kutató véleménye szerint a pályaválasztási-életútválasztási érettség azokat a képességeket és készségeket jelenti, amelyek alapján az egyén meghatározott pálya/életút mellett dönt a kitűzött szakmai célok megvalósítása érdekében. Ezen kívül a pályaválasztási (életútválasztási) érettség olyan beállítódásokkal, kompetenciákkal és (elő)beválási stratégiákkal jellemezhető, amely szubjektív és objektív eredményekhez vezet, különösen a pályával és az életúttal való elégedettség, a pszichoszociális szakmai megfelelés (azaz saját elvárások és aspirációk) alapján.

A különböző felfogások kialakítása és alkalmazása során leginkább szembevetendő, hogy a "pálya" fogalom helyett széles körben az "életút" fogalmát használják. Ez egyaránt magába foglalja az objektív és szubjektív életútfejlődést, nevezetesen a szakmai életút folyamatában felvehető szakmai szerepek és pozíciók széles körét és az ezeknek megfelelő magatartás- és személyiségjegyeket. E koncepció szerint a pályaválasztási tanácsadás feladatai gyökeresen megváltoztak. Ugyanis a korábbi időszakban a statikus szemlélet szerint az első pályaválasztási döntés segítése volt a cél. Napjainkban és a jövőben viszont a dinamikus pályaválasztási tanácsadásnak kell egyre inkább előtérbe kerülnie. Éppen ezért a megfelelő életútfejlődési programok kidolgozásánál kardinális kérdés a jelenlegi és a jövőbeni (életfejlődési) szükségletek és érdeklődések komplex értékelése, ahol a környezeti faktorok különösen nagy jelentőségűek. Így az életminőség formálásánál fokozott mértékben tekintettel kell lenni az egyéni (élet)elvárások fejlesztésére és teljesítésére.

Ugyanakkor meg kell jegyeznünk, hogy a legszélesebb körben elterjedt életútfejlődési modell mellett léteznek nyilván más elméletek is. Így széles kutatási bázison igen eredményesen továbbfejlesztették a Holland-féle tipológiai rendszert (amelynek egyik válfaja pl. a kongruencia-elmélet), de jelentősek még a döntéselméleti- és a kognitív-pszichológiai elképzelések legújabb változatai is (Osipow, Harmon). Megjegyezzük, hogy a leggyakrabban kevésbé alkalmazható elméleteket, főként a statikus modellkoncepciókat képviselő szerzők újabban a pályaválasztási magatartás és a személyiség-környezet konstelláció fejlődési jellemzőit és változékonyságának módjait veszik számba. Pl. Holland és Gottfredson megkísérelték kiszélesíteni a kongruencia-elméletet az egész életfolyamatra. Felfogásuk lényege, hogy a szakmai irányultság a gyermek- és

az ifjúkor során alakul ki, továbbá a személy-környezet kongruencia a pályakörnyezet változásának következtében hatékonyan befolyásolható. Szerintük ezáltal szakmai problémák, sőt átmenetileg krízisek léphetnek fel, amelyek következtében még pályaváltás is bekövetkezhet, és a nem egyértelmű szakmai identitás mellett a szakmai aspirációkban egyre szűkülő konzisztenciák figyelhetők meg.

Lofquist és Dawis elméletében a személyiség-környezet kapcsolata áll a közép-pontban, és a megfelelés mértéke mutatja a pálya/életút fejlődésének minőségét. Szerintük egyrészt az egyén egész élettörténete, másrészt a személyiségjellemzők (flexibilitás, aktivitás, fejlődési gyorsaság stb.) döntő befolyást gyakorolnak (Dawis-Lofquist, 1978).

2. A pályafejlődési kutatások kiterjesztése

Néhány évtizeddel ezelőtt a kutatók csakis az első pályaválasztás és a korai pályafejlődés problémáit vizsgálták. Az utóbbi időszakban az életútfejlődés későbbi, felnőttkori szakasza is az érdeklődés középpontjába került. Mindezek okai természetesen sokrétűek: demográfiai, szociális, technológiai és ökológiai jellegűek. Különösen a nagylétszámú korosztályoknál, a középkorúak újbóli munkába állásánál, a pályastruktúráktól technológiailag függő változásoknál, a diplomások és az alkalmazottak munkanélküliségénél stb. különösen sürgető az egyéni életút komplex kutatása.

Jóllehet az egyéni életútfejlődés földrészenként, országonként, sőt a helyi regionális egységeként is igen eltérő. Az viszont feltétlenül szükséges, hogy az évezredünk utolsó évtizedében lezajló nagy és világméretű átrendeződés következtében az egyéni életút kontextusában a pszichológiai szempontok kutatása jelentősen felerősödjön.

Az angol-szász életútkutatásban kétféle fejlődési irány mutatkozik: 1. Folyamatosan számba veszik és újraértékelik az életútfejlődés összefoglaló elemzése eredményeként a fellépő problémákat, és ezek alapján fogalmazzák meg a pályára nevelés feladatait. 2. A pályalélektani kutatások egyre nagyobb szerepet töltenek be a munka- és a pályamegfelelés, valamint a szakmai szocializáció vizsgálatával a szakmai-munkahelyi-szervezeti rendszerek keretében.

Az első kutatási irány mindenek előtt azon alapszik, hogy az életútfejlődés különböző elméleteinek összehasonlító vizsgálata jelentős lendületet ad a felnőttkori pályafejlődési törvényszerűségek megállapításához. Az eddigi elemzések alapján kiderült, hogy az életútfejlődés négy fő szakaszra tagolódik, amely 17 életútfejlődési (-fejlesztési) feladatot és további 80 szubfeladatot tartalmaz. Továbbá több kutató rámutatott, hogy e fázisspecifikus feladatrendszer (a feladatok és a szubfeladatok együttesen) négy közös fő- és 12 szubfeladatra redukálható (Super-Thomps, 1981).

A pályaszocializációs kutatások alapkérdése a munkamegfelelés biztosítása a személyiségfejlődésre koncentrálva, amelyek mindenek előtt az interakciókat elemzik az üzemi-szervezeti struktúrák, az életútnormák és életfejlődési lehetőségek, valamint a különböző egyéni jellemzők között. Az empirikus kutatások sora igazolta, hogy a pályaszocializáció során az egyéni aktivitás meghatározó jelentőségű az egyéni pályaszerep kialakításában és változásában. Továbbá a pályakép, az életút-törekvés, valamint a

speciális életterv fokozatosan kristályosodik, amelyek a szükségletek, értékek, beállítódások stb. alapján még később is változhatnak.

3. Átfogó életútfejlődési modellek kialakítása

Az életút kutatás fejlődési trendje nagyrészt a szociális változások és problémák függvényében alakul. Ezzel összefüggésben megállapíthatjuk, hogy nagyszámú csoport (főként a kevésbé képzettek köre) nem mutat stabil és következetes életútfejlődést, hanem egy instabil vagy éppen "multi-trial" azaz próbálkozással (Super) életútmagatartást érvényesít. Ők nem egy élethossziglan választott pályán tevékenykednek és korántsem eredményre orientáltak.

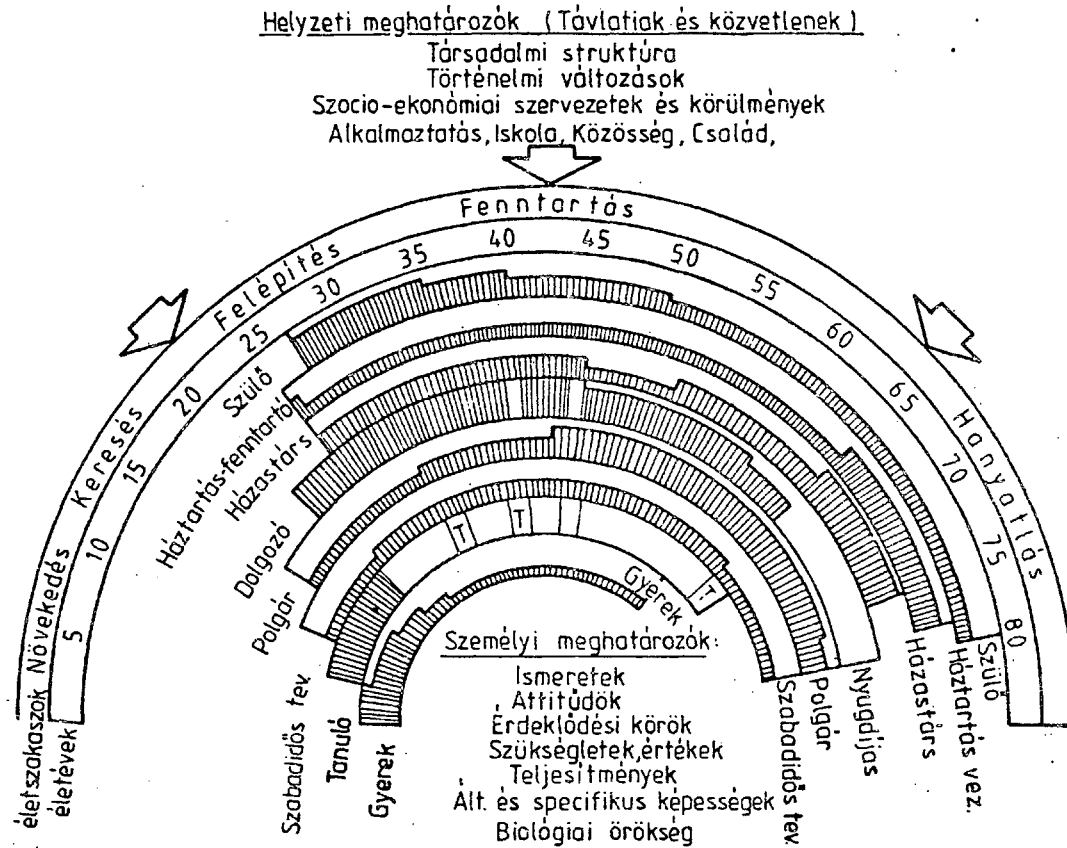
Sok ember esetén a szakmai életútfejlődés duális jellegű (főként a nők viszonylatában, a munkanélküliek bizonyos csoportjai körében stb.). A legújabb vizsgálatok pedig azt jelzik, hogy a jövőben egyre nagyobb szerepet fog játszani az élet minősége az emberek számára, amely a fellépő egyéni igények (pl. a szabadidő lehetősége) sokszínű rendszerében fogalmazódik meg.

Az említett jelenségek természetesen megmutatkoznak az életúttervezésben és az életvitelben, amelyek a szociális nehézségekkel összefonódva a pályaválasztási tanácsadást meglehetősen nagy próbatétel elé állítják. A pályalelektan legújabb szakaszának egyik fontos kiindulópontja a Super-féle "Life-Career-Rainbow" (Super, 1980), amelynek alapján az életút hosszanti dimenzióiban, az életciklusokban újszerű módon fogalmazható meg az egyéni életminőség a pályatevékenységgel összefüggésben (1. sz. ábra).

Az első dimenzió az ábra szerint az életszakaszok nagy ciklusai és azok kisebb részei alapján jellemezhető. Az élethelyzetek belső és külső változásain keresztül valósulnak meg az átmenetek az egyik életszakaszból a másikba. Az egyes döntési pontokon találkozunk az egyén az új, illetve a megváltozott feladatokkal.

A második dimenzió magába foglalja a fő életterületeken (pályatevékenységben, a szabadidő-zónában, a családban, a partnerkapcsolatokban, a háztartásban stb.) létrejövő konstellációkat és interakciókat, amelyek az egyes területeknek megfelelő szerepekben nyilvánulnak meg. A különböző területek és megoldási módok alapján pedig az egyén szerepeinek más és más kombinációi jönnek létre, és az egyes szerepek szubjektív jelentőségük szerint határozzák meg az egyéni életútminőségét. Mindebből következik az ún. életminőség, amelynek lényeges mutatója az életvezetés harmóniája, vagy éppen diszharmóniája, illetve a pályával, élettel való elégedettség mértéke. Az utóbbi időben egyébként jónéhány kísérlet született arra, hogy nemzetközi összehasonlításban mérje több ország különböző életkörülmények közötti és eltérő életkorú csoportjainak pályaválasztási és életútsajátosságait (felnőttek és tanulók/hallgatók különböző szerepeit, a szabadidő viszonylatokat stb.) Így részletesen kidolgozható az életúttanácsadás ("Life Career Counseling"), és ezzel összefüggésben lehetőség nyílik a szakmai-biografikus kérdések elemzésére, a feszülő szakmai-szociális problémák árnyaltabb megközelítésére, az etnikai nehézségek áthidalására, a fogatékosok körülményeinek és az idők helyzetének javítására. De a hagyományos nemenkénti szakmai sztereotípiák korlátozott hatásai ugyancsak jól érzékelhetők e koncepció tükrében.

1.sz. ábra : Super D.: Életpálya-szivárvány; Kilenc életszerep a sematikus élettérben



4. Programok és eszközök az életúttanácsadás érdekében

A nyugati országok életút-kutatásai egyre inkább a nyilvánosság középpontjába állnak, illetve az e területen dolgozók szorgalmazzák kutatási eredményeik gyakorlatban való minél szélesebb körű alkalmazását (az első iskoláktól kezdve a főiskolai/egyetemi képzésig). Ennek eredményeként jöttek létre az ún. "Career Education" különböző területei a tanácsadásra orientált diagnosztikában és az információ, illetve a tanácsadás módszereiben.

Az életút-tanácsadás a korai szakaszától kezdve a felsőoktatásig szervesen beépül az egyes iskolafokokozatok képzési és nevelési rendszerébe, amely a személyiség egészére kiterjed. Így a "Career"-nek nem kevesebb mint 15-féle cél felel meg (pl. önismeretfejlesztés, interperszonális készségek kialakítása, életszerep, szociális életsiker formálása, életúttervezés stb.). Az életútra nevelés az iskolai pszichológiai tanácsadó tanár (School Counselor) irányításával lehet igazán eredményes, aki az iskolán belül képes koordinálni az életút-nevelést és egyeztetni az egyéni életútfejlesztést iskolán kívüli viszonylatban is.

A tanácsadásorientált diagnosztika területén ugyancsak jelentős változások történtek. Egyrészt a különböző képességetesztek, az önértékelési tesztek (vagy másképpen fogalmazva önexplorációs tesztek, mint a Holland-féle, 1979, önmeghatározási módszer) a személyiségtesztekkel együtt kerülnek felhasználásra, és ezáltal a vizsgálati eredmények hatékonysága megsokszorozódik.

Másrészt az egyéni életútfejlesztés érdekében újonnan kialakított és továbbfejlesztett módszerek a pálya- és életútérettség és az életúadaptáció mérésére szolgálnak (Super-Thompson, 1981; Crites, 1984). Ezek a multidimenzionális mérőeszközök a szakmai életút-megfelelés mérésének leghatékonyabb segédletei. Mindkét diagnosztikai irány szoros összefüggésben áll a fejlődésléleleti perspektívák kiszélesítésével, azaz próbálkozásaikban érzékelhető a teljes életút (élettér) átfogására való törekvés. E koncepció alapján ugyanis a diagnosztikai fázisban az egyes életszerepek, értékorientációk, életútérettségi mutatók, önismereti összetevők, képességek és érdeklődések fő jellemzőit egyaránt mérni kell.

A tanácsadási módszerek és technikák rendkívül széles és sokszínű rendszerében úgyszintén kétféle fejlődési tendenciát figyelhetünk meg:

- Elsőként szembetűnő az egyes vizsgálati módszerek, technikák és mérési anyagok sokrétű és igen erőteljes fejlesztése. Ezek közül is kiemelt jelentőségűek a csoportos módszerek és az ún. életútfejlesztési kurzusok (Career education Workshop), valamint a "Peer Counseling"-ok.
- Másodsor a számítógépes információs- és tanácsadási rendszerek dinamikus továbbfejlesztése figyelhető meg. Ezek a számítógépes információrendszerek tartalmazzák a mért és aktualizált szakmai adatok sokaságát, illetve a helyi és a regionális foglalkoztatási lehetőségek adatait. Mindez óriási segítség a pszichológus egyénre szabott emberi ráhatásának megtervezésében és eredményes megvalósításához. Az ún. interaktív rendszerek, mint pl. a "SIGI" és a "DISCOVER" tartalmazzák az önértékelés, (pálya/érdeklődés), képességek, értékorientációk eredményeit és az ezek alapján megfogalmazott magatartás-trainingeket a megfelelő döntés elérése érdekében. Így a személyiségvariánsok segítségével az

egyén azonosulhat a szakmai alternatívákkal, és ezáltal a mért információk egyszerre tájékoztatják a különböző pályákról és azok képzési módjairól. A számítógépes adatfeldolgozási rendszer legnagyobb előnye e területen természetesen abban áll, hogy valamennyi adatot integrál rendszerezett programok formájában az életútfejlesztés és életúttervezés érdekében, amelyek mindenkor kapcsolatba hozhatók az egyéni tanácsadással is.

*

A modern életútkutatásban a fejlődésléleleti elemzések alapján egyre átfogóbb módon meghatározhatók az életfejlődés-fejlesztés irányai. Super rendszere a legkidolgozottabb napjainkban, amely tartalmilag összegezetten a szakmai önkoncepció progresszív differenciálódását és integrálódását jelenti.

Különösen fontosnak tartjuk, hogy a pályafejlődési kutatások mindinkább kiterjednek a szakmai életút ifjúkori és felnőttkori szakaszára. Ezért az eredményes életút-tanácsadás érdekében egyértelműen szükséges a pályára nevelés programjainak folyamatos továbbfejlesztése és az adekvát diagnosztikai eszközök kidolgozása. A számítógépes adatfeldolgozás is egyre inkább az életútfejlesztés szolgálatába állítható.

IRODALOM

1. CRITES, J.O.: Instruments for Assessing Career Development. In: Gysbers, N.C. Associates: Designing Careers. San Francisco: Jossey Bass, 1984.
2. CSIRSZKA János: A személyiség munkatevékenységének pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1985.
3. DAVIS, R.V., - LOFQUIST, L.H.: Adjustment to Work. New York, Apleton Century Crofts, 1969.
4. HARMON, L.W.: Using Information in Career Development: From Cognitions to Computers. Columbus, Ohio: National Center for Research in Vocational Education, 1983.
5. HELEMBAI Kornélia: A szociális pályára készülő középiskolai tanulók identifikációs folyamatának elemzése. Kandidátusi értekezés. Kézirat. Szeged, 1989.
6. HOLLAND, J.L.: The self-directed Search. Palo Alto: Consulting Psychologists' Press, 1979.
7. HOLLAND, J.L. - GOTTFREDSON, G.D.: Using a Typology of Persons and Environments to explain Careers: some Extensions and Gloryfications. In: Montross, D.H., Shinkman, Ch.J. (Eds.): Career Development in the 1980s. Theory and Practice. Springfield: Thomas 1981.
8. OSIPOW, S.H.: Theories of Career Development. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1983.
9. RITÓÓK Pálné: Személyiségfejlesztés és pályaválasztás. Tankönyvkiadó, Budapest, 1986.

10. RÓKUSFALVY Pál: Pályaválasztás előkészítése.
Egységes jegyzet. Kézirat. Tankönyvkiadó, Budapest, 1982.
11. SEIFERT, K.H.: Berufswahlreife. Konzepte und Befunde der Berufswahlforschung.
Berufsberatung und Berufsbildung, 1983.
12. SUPER, D.E.: Career and Life Development. In: Brown, D. - Brooks, L. Associates:
Career Choice and Development: San Francisco. Jossey Bass, 1984.
13. SUPER, D.E. - THOMPSON, A.S.: Adult Career Concerns Inventory. New York:
Teachers College, Columbia University, 1981.
14. SZILÁGYI Klára - VÖLGYESY Pál: A pályaválasztási döntéselőkészítés
pszichológiai és pedagógiai lehetőségei. FPK, Budapest, 1979.
15. ZAKAR András: Pályaválasztási elméletek. Tankönyvkiadó, Budapest, 1988.

WICHTIGERE TENDENZEN DER ERFORSCHUNG DER LEBENSBAHN

In dieser Studie wird vom Verfasser über die wichtigeren Tendenzen der Erforschung der Berufsbahn berichtet. In seiner Auffassung stellen die grundlegenden Entwicklungstendenzen die Bestimmung der entwicklungstheoretischen Komponenten, die Ausbreitung der Ermittlungen auf das Jugend- und das Erwachsenenalter, die Herausgestaltung der umfassenden Modelle der Entwicklung der Lebensbahn sowie die dynamische Weiterentwicklung der Programme und der Untersuchungsmittel der Berufsberatung und der Berufsorientierung dar.

SZEMÉLYISÉGSZABÁLYOZÁSI MODELLEK A PÁLYAIDENTIFIKÁCIÓ FOLYAMATÁBAN

A társadalmi élet változásai szükségszerűen megváltoztatják a munkaadottságokat, a munka jellegzetességeit és hatótényezőit, és sok esetben új munkaterületeket hoznak létre.

A változások új lehetőségeket teremtenek az ember és a munka számára egyaránt, valamint új szükségleteket és követelményeket is támasztanak a munkát végző emberrel szemben. Ezért lényegesnek tekintjük a személyiség tulajdonságainak és a munka jellegzetességeinek minél adekvátabb kölcsönhatását.

Az ember-pálya sajátosságainak megfelelése nem állandó, statikus állapot. A pályafejlődés során is tekintetbe kell venni az ember és környezete közötti kölcsönhatást és annak dinamizmusát, mint a fejlődés mozgatóját és úgy is, mint a pályával való azonosulás hordozóját és befolyásolóját.

Abból indulunk ki, hogy a személyiség egyéni szocializációja során a társadalom hierarchikus rendszerében többféle pozíciót foglal el, és a társadalom egyúttal megadja a különféle státuszainak kereteit is. Az adott státuszt betöltő emberrel szemben a társadalom meghatározott követelményeket támaszt. A különböző foglalkozási szerepek interiorizációja egyénileg történik, de a szakmai szereppel kapcsolatos társadalmi elvárások nem függenek az egyéni tulajdonságoktól. Ugyanakkor a követelmények elsajátítása, viselkedésszerű megvalósítása már erősen az adott egyén személyiség-tulajdonságainak függvénye.

Pályalélektani értelemben így a pályaadaptáció azt jelenti, hogy a személyiség mintegy alkalmazkodik az új helyzetekhez, szokásokhoz, normákhoz, és igyekszik cselekedeteiben ezekben érvényt szerezni és megjeleníteni, illetve teljesíteni.

Minőségileg fejlettebb dimenzió az identifikált munkamagatartás, amely az elsajátított és interiorizált tartalmak eredményeként jön létre a környezet-munka-személyiség kölcsönhatásában.

Pályalélektani értelemben tehát a pályaidentifikációnak a hordozója a személyiségtényezők azon együttese, amelynek megléte, a pályakövetelményeknek megfelelő szintű fejlettsége és komplex rendszerként való funkcionálása alapul szolgál a társadalom által elvárt minőségű munkavégzésnek.

A személyiségszabályozás megközelítését segíti az a megállapítás, miszerint az ember és a környezet a kölcsönhatás két rendszere (Tomasewski, 1981), amelyben a kapcsolat a regulációs elv alapján realizálódik (Rókusfalvy, 1980) és az emberi aktivitás minden területe és aspektusa meghatározott szabályozó funkciót alakít ki (Hacker, 1973).

Az egyén-környezet-tevékenység kölcsönhatása szociális kompetencia alakítója is egyúttal. A szociális kompetencia integrális része viszont a szakmai kompetencia, amelynek megalapozása és kialakítása döntő mértékben a szakmai képzés feladata.

A szociális kompetencia fogalmán a személyiség szabályozás fejlettségének olyan fokát értjük, amelynek birtokában képes az egyén különböző szerepeiben a saját viselkedését, tevékenységét a társadalom által megszokott normáknak megfelelően irányítani, és a társadalom életében, a másokkal való kapcsolatokban e normáknak megfelelően részt venni.

A személyiség szabályozórendszere funkcionálisan differenciált, azaz a többféle szabályozási feladatot megoldó funkciókból tevődik össze a tényleges értékű szabályozás és a különböző pszichológiai jelenségeknek (pl. képességek, jellemvonások) eltérő a szabályozó funkciója (Rókusfalvy, 1982).

A pályaidentifikáció aspektusából tehát a személyiség szabályozás olyan komplex rendszer, amelyben a pályaidentifikáció hatótényezői az önszabályozási és tevékenység-szabályozási funkcióban integrálódva fejtik ki a hatásukat (Schröder, 1984; Secord-Backman, 1972).

Felfogásunk szerint a személyiség szabályozás alapján a pályaidentifikáció három-dimenziós rendszerben helyezkedik el, és sajátos módon szerveződik (1.sz. ábra).

A pályafejlődés szakképzési időszakában az adott szakmai tevékenység szabályozási funkciójának fokozatos kialakulása lehetővé teszi részben a környezeti feltételek ellenőrzését és kezelését, részben pedig koordináló szerepet is betölt. Ennek segítségével az egyén differenciálja a környezet meghatározott elemeit, értékeli azokat, és így lényegében lehetősége nyílik az adott helyzetnek megfelelő reális és optimális megoldás kiválasztására.

A tevékenység-szabályozási funkció e vonatkozásban tehát magában foglalja már azokat a munkamagatartási módokat is, amelyekkel a személy változó mértékű befolyást képes gyakorolni a különböző helyzetekben. Nagy jelentőségűek az e tárgykörbe tartozó ismeretek, amelyek segítségével a foglalkozás gyakorlása során megmutatkozik a "van" és a "kell" helyzetek közötti különbség. Így a tevékenység szabályozási funkcióval kapcsolatban jelentőssé válnak azok a sajátosságok (kognitív, érzelmi, operatív), amelyek elvezetnek a környezet feletti kontroll kialakulásához az önszabályozási funkció egyik aspektusaként.

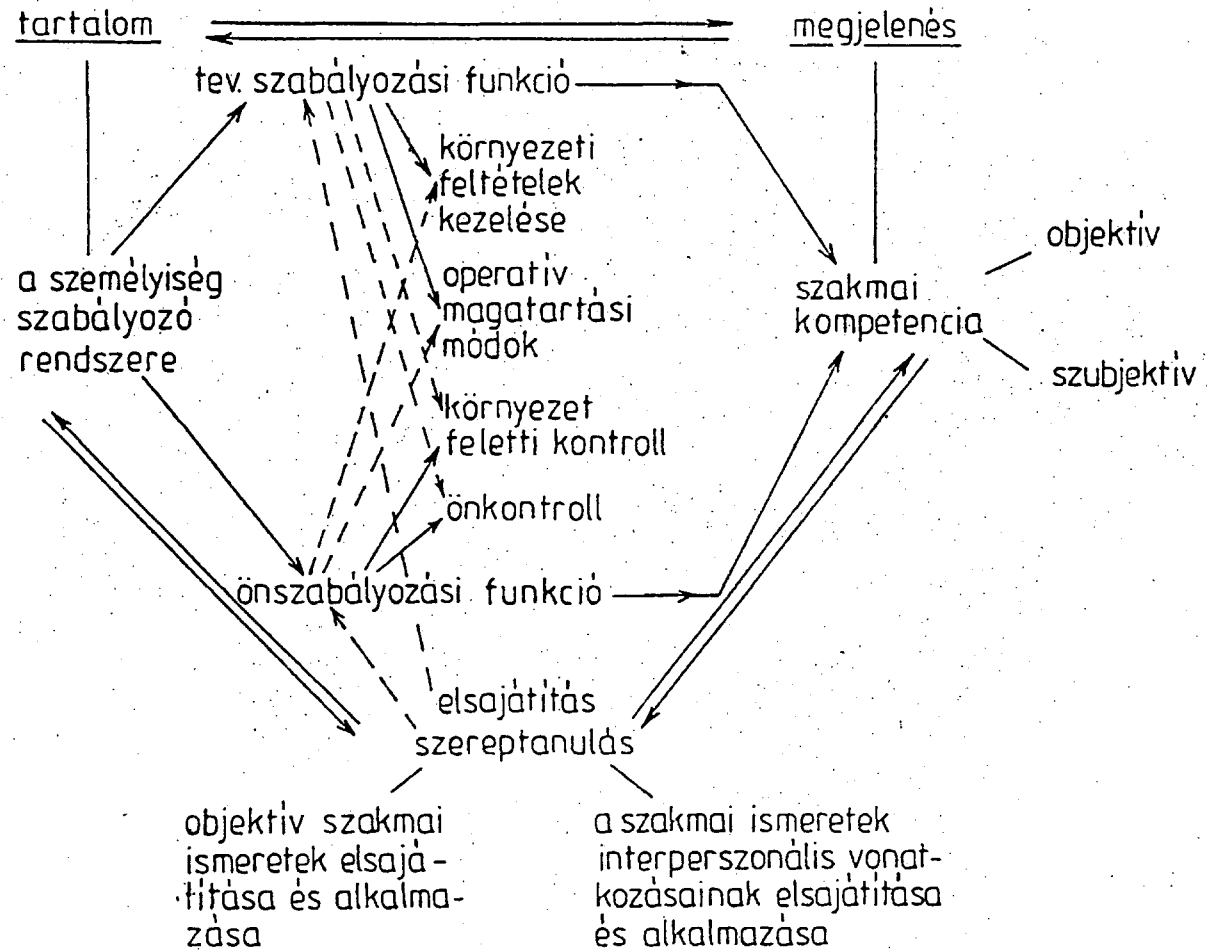
Szükséges továbbá, hogy a személy magatartása tudatosan irányíthatóvá és ellenőrizhetővé formálódjon, hogy ezzel csökkenthetővé váljon a hibás magatartási formák előfordulási gyakorisága.

Az önszabályozási funkció tehát e szempontból a személyiség megfelelő fejlettségét kívánja meg, és ennek alapján a tudatos és hatékony önkontroll gyakorlását segíti elő.

A személyiség szabályozás sajátosságait és változásait longitudinális vizsgálat formájában követtük nyomon az ún. szociális pályakörök tanulóiak felmérése alapján.

A szociális pályakörök fogalma alatt olyan tevékenységeket értünk, amelynek középpontjában az emberekkel való aktív foglalkozás áll, és a munkavégzés sikerét nagyrészt az interakciók minősége határozza meg.

1. sz. ábra: A pályaidentifikáció dimenziói



A kutatásokat 1984/85-ös tanévben kezdtük, amelyben egészségügyi szakiskolai és -szakközépiskolai tanulókat (N=138), kereskedelmi szakmunkásképző és -szakközépiskola diákjait (N=98), valamint a vendéglátóipari szakmunkásképző és -szakközépiskola növendékeit vontuk be (N=102); összesen 338 főt.

A szociális pályakörök tanulóinak identifikációs folyamatvizsgálatát célszerűnek tartottuk a fiatalokat érő hatások és a velük szemben támasztott követelmények oldaláról szemügyre venni (2.sz. ábra).

A dinamikus adaptáció feltétele a személyiség önszabályozási diszpozícióinak megfelelő mértéke. Így elvárható a - pszichovegetatív és érzelmi kiegyensúlyozottság; - a szociabilitás és az empátia megnyilvánulása; - a mentális működés szabályozottsága és - az információfeldolgozás színvonalának kívánt mértéke.

A professzionális tevékenység magas szintű ellátása megköveteli a személy részéről - a szakterülethez való kedvező viszonyulást; - a szakmai ismeretek birtoklását; - a munkamotiváció és -érték pályakövetelményeknek megfelelő fejlettségi szintjét.

A szereppartnerekkel szembeni megfelelő bánásmód felől közelítve szükséges - a felelősségteljes kapcsolatteremtő és -tartó magatartás; - a belső feszültség jó szabályozása a társas viselkedés során; - a frusztrációs helyzetek megoldásában a tolerancia érvényesülése.

Az egyes követelmény-területek természetesen szorosan összefüggenek. A mögöttük meghúzódó személyiségtartalmak végső soron a pályaidentifikációt befolyásoló hatótényezőket foglalják össze.

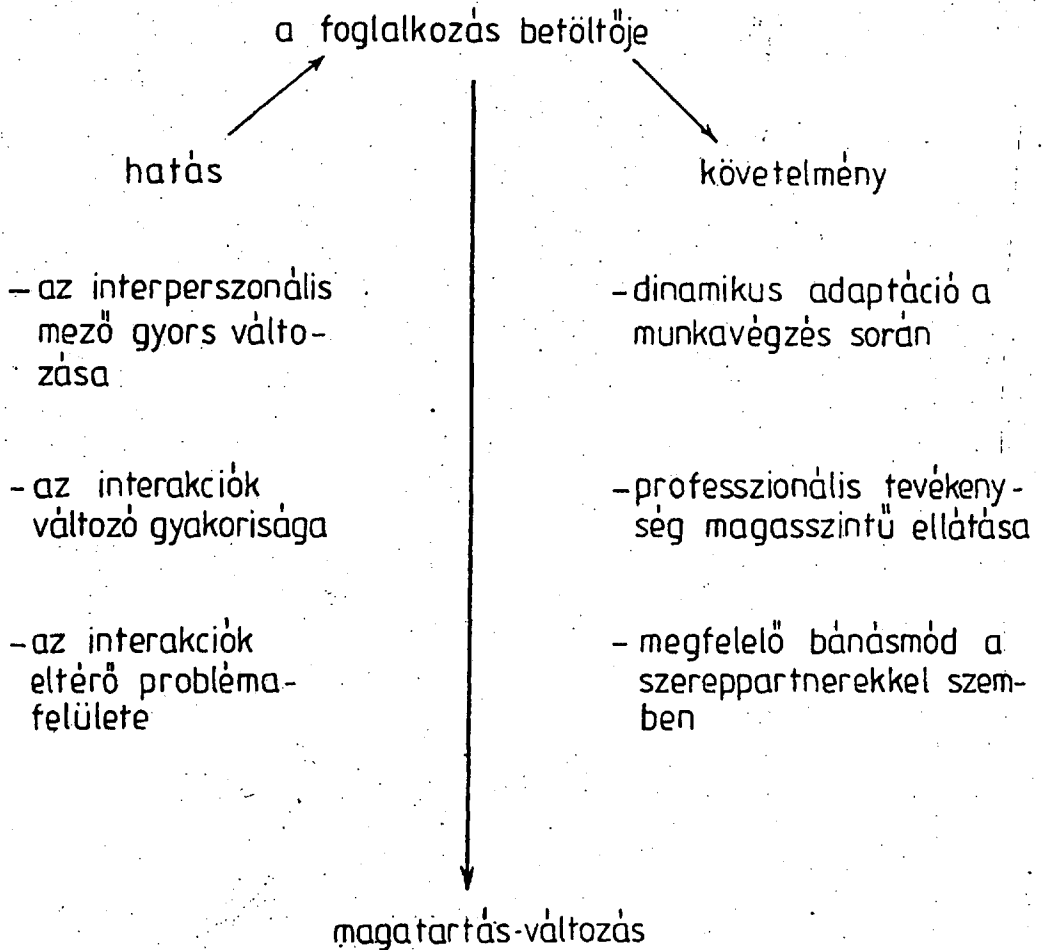
A kutatási módszeregyüttes összeállításakor e tényezőrendszer megragadására törekedtünk a változók szelektív felhasználása segítségével.

Módszerek:

1. Adatlap: anticipált önmegvalósulás lehetősége pályaviszonyulás
2. Csirszka-féle motivációs kérdőív
3. Doll-féle szociális érettség kérdőív
4. Empátia kérdőív
5. Super-féle munka-érték kérdőív
6. Brengelmann-féle szorongás skála
7. Keller-féle NST
8. OTIS-féle feladattereszt
9. Lüscher-féle színteszt
10. Rosenzweig-féle PFT
11. Zulliger-féle "Z" teszt
12. Kérdő-féle szám

Kutatási hipotézisünk szerint a pályaidentifikációt leginkább a szakmai szerepelsajátítás határozza meg. A szerepelsajátítás tartalmi összetevőinek változásában nagy jelentőséget tulajdonítottunk főleg az önkipróbálás lehetőségének, a szereppartnerek közötti együttműködés minőségének és az élmények meghatározó jelentőségének.

2. sz. ábra: A foglalkozási tevékenység pszichológiai problémái



Az empirikus adatok gépi feldolgozása alapján a pályával való azonosulás hatótényezőinek integrálódása pályakörönként karakterisztikus eltéréseket jelez. Ezek alkalmasak egyúttal az egyes pályafejlődési modellek megfogalmazására is, ahol fontos szempont a pálya élménytartalmának intenzitása, valamint a szakmai interakciók kiszámíthatósága és a konfliktusfeloldási mód ismeretének biztonsága.

E szempontokat figyelembe véve a következő jól elkülöníthető integráló modelleket vázolhatjuk fel (3.sz. ábra)

1. A pálya intenzív (esetenként megterhelő) élménytartalma, az interakciók kimenetelének bizonytalansága és az interakciós helyzetekben a konfliktuselhárítási mód ismeretének biztonsága következtében a pályaidentifikáció hatótényezőinek strukturálódásában központi helyet foglalnak el a "munkavégzés jellemzőinek összetevői". Így a pálya önálló gyakorlása szempontjából alapvetően meghatározó az önálló munkavégzésre irányuló törekvés és a csoportos munkavégzés iránti készenlét, amely kedvezően kapcsolódik a személyes (főként verbális) kontaktus kialakításához és a másokért való felelősség vállalásához.

E diszpozíciók mellett a pályairányulás és az anticipált önmegvalósítási lehetőség megítélése összekapcsolódott ugyan, azonban a személyszabályozás rendszerébe történő integrálódás e fázisban még döntően egyéb tényezők függvénye.

Hasonló bizonytalan összefüggést találunk a pszichovegetatív és érzelmi kiegyensúlyozottság, valamint az információfeldolgozás és a munkában való együttműködés vonatkozásában. Éppen ezért a szakmai képzés számára nagy felelősséget jelent a tanulók mentálhigiénés biztonságának megalapozása, amelynek eredményes megvalósítása csakis a szakmai képzés szerves részeként képzelhető el. (4.sz. ábra)

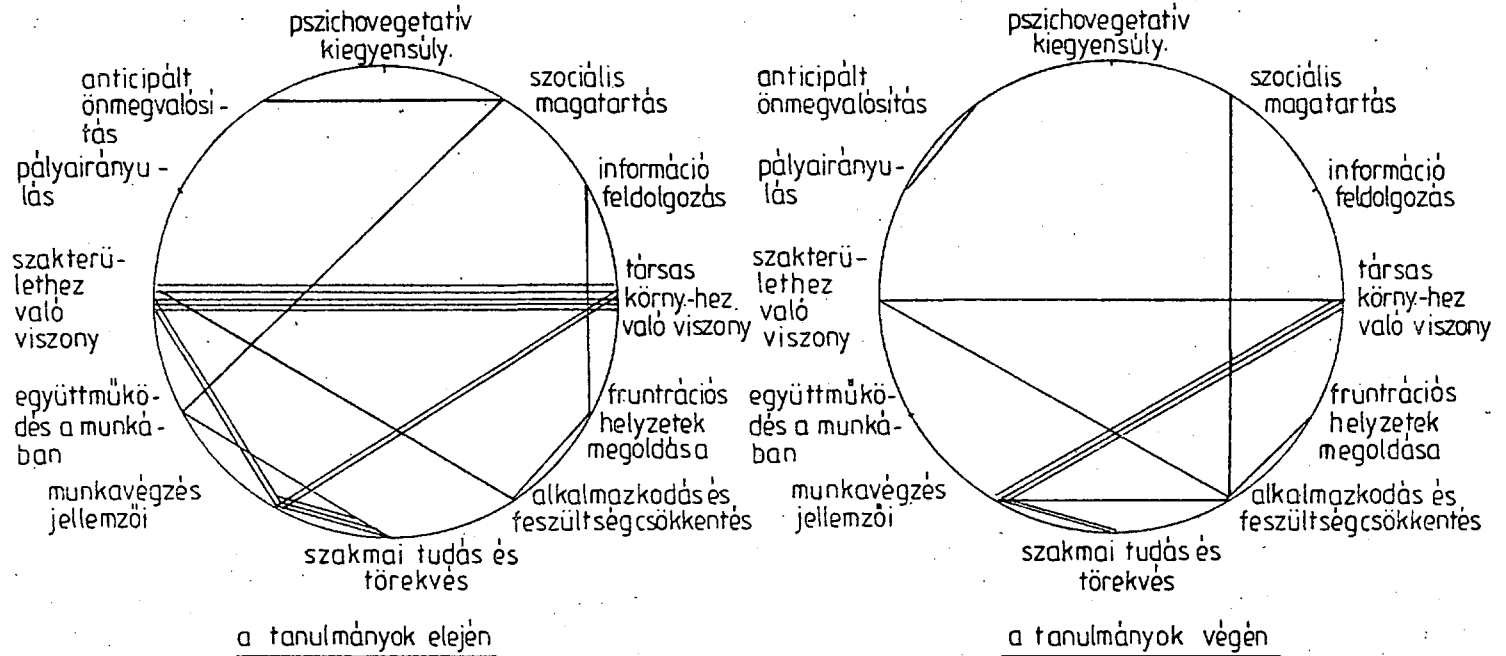
2. A pálya mérsékelt (esetenként hiányzó) élménytartalma, az interakciók kimenetelének kiszámíthatósága és az interakciós helyzetekből fakadó esetleges konfliktusfeloldási módok ismeretének biztonsága háttérben hasonlóan elszigetelt kapcsolatot találunk a pályairányulás és az önmegvalósítási lehetőség megítélése tekintetében. Ugyanakkor itt is jellemző a pszichovegetatív és érzelmi kiegyensúlyozottság relatív függetlensége, továbbá a mérsékelt érzelmi igénybevétel mellett jól strukturált tényezőrendszer tárunk fel, amely potenciálisan alkalmas a (kereskedői) pálya önálló gyakorlásának megkezdéséhez (5.sz. ábra).

3. A változó (olykor szélsőséges) élménytartalom, az interakciós helyzetek feszültséglevezetési módjának és kimenetelének esetenkénti bizonytalansága háttérben felbomlik az anticipált önmegvalósítási lehetőség és a pályairányulás összekapcsolódása. Így a pályával való azonosulás hatótényezőinek kedvező integrálódása ellenére is kérdésessé válik a pálya gyakorlása olyan módon, hogy az a személyiségben a kétségbeesés érzetét is hordozná.

A pályaidentifikáció tartalmának fejlődésében rendkívül fontos jelentőségű a munka során tapasztalható biztonság és a tevékenységben feltáruló élmények hatása, amelyek egyben meghatározzák a pályával való azonosulás minőségét.

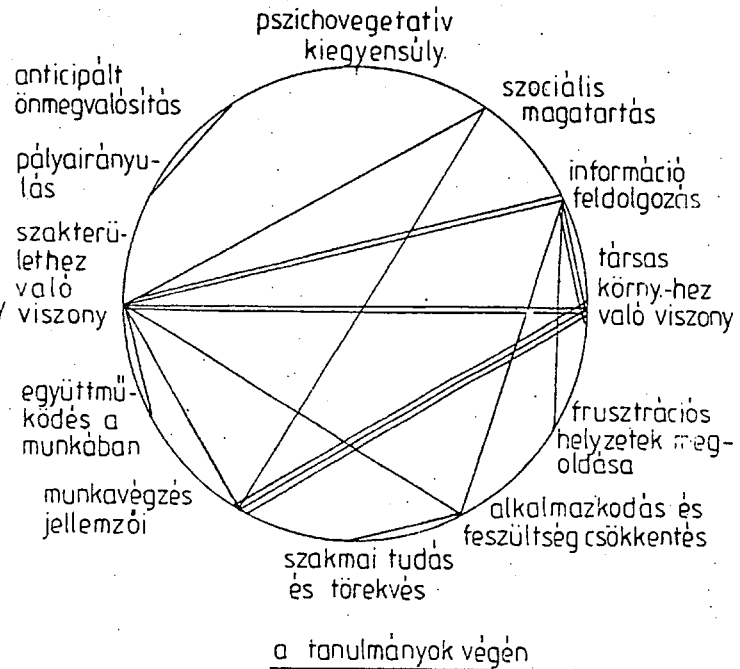
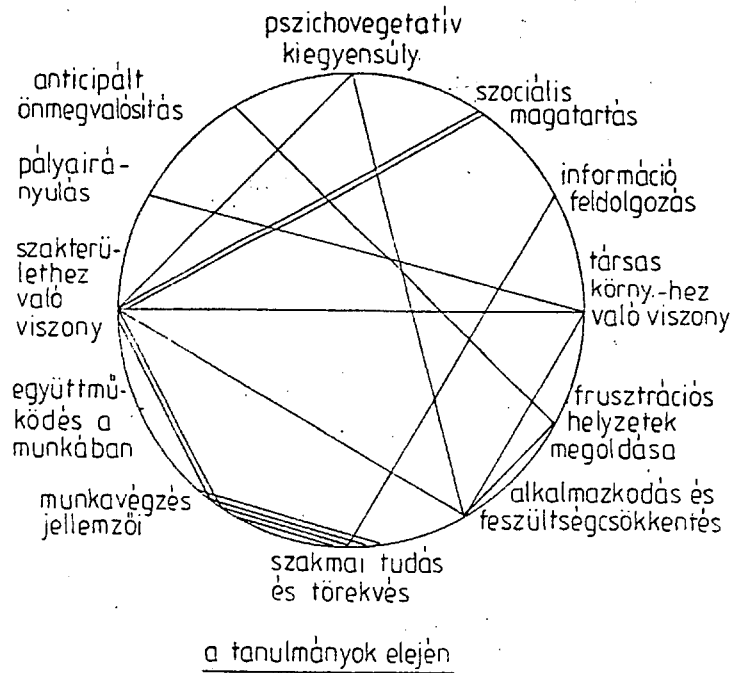
Az élmények erőssége és a biztonságérzet csökkenése hozzájárul a személyiségszabályozás változásához, amely a kutatás tapasztalatai szerint főként az önszabályozási funkció egyes területeinek bizonytalan kapcsolódásában nyilvánul meg.

3. sz. ábra: A személyiség szabályozás alakulása az egészségügyi tanulók körében



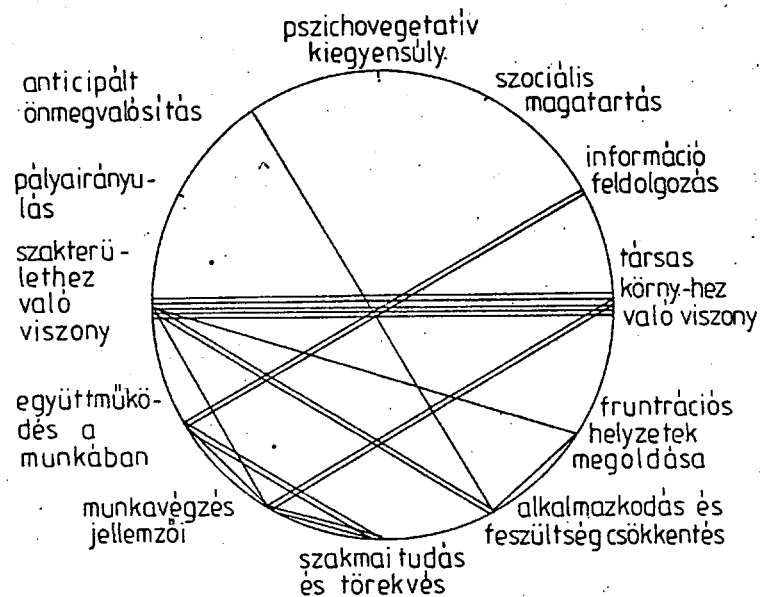
Az összeköttetések a szignifikáns kapcsolatokat jelzik

4. sz. ábra: A személyiségszabályozás változása a kereskedő tanulók körében

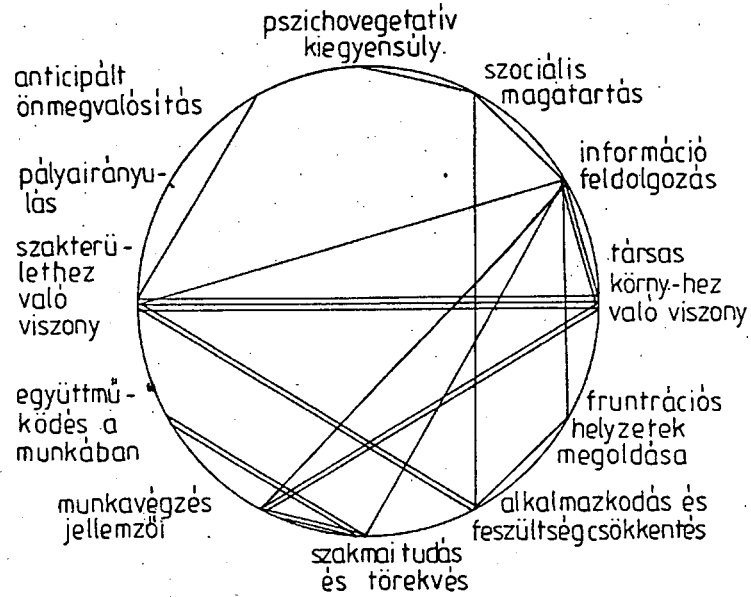


Az összeköttetések a szignifikáns kapcsolatokat jelzik

5. sz. ábra: A személyiség szabályozás belső koherenciája vendéglátóipari tanulók körében



a tanulmányok elején



a tanulmányok végén

Az összeköttetések a szignifikáns kapcsolatokat jelzik

Az összegzett tapasztalatok megerősítik azt a feltevésünket, hogy a szakképzés jelenlegi formájában elérhető a pályával való azonosulás prae-identifikációs szintje. A tanulók potenciálisan alkalmasak a fő munkafeladatok ellátására, amelynek során önállóságukat csak fokozatosan érik el.

A pályák gyakorlása szempontjából széles körben adott tehát a pályaidentifikáció kialakításának lehetősége, azonban a tapasztalatok alapján ez adekvátabb személyiség-fejlesztést igényelne.

IRODALOM:

- CSIRSZKA János: A személyiség munkatevékenységének pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1985.
- DANCS István: A külső-belső kontroll-irányultság, az eredményesség és a szakmai attitűd összefüggései szakmunkástanulóknál. Pályaválasztás, 1984, 1.sz. 8-16.
- HACKER, W.: Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie. VEB deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin, 1973.
- HELEMBAI K.: Conduit sociale-interpersonnelle des élèves de l'école professionnelle-sanitaire. 21e Congrès International de Psychologia Applique Jerusalem, 1986. 190.
- MÉREI Ferenc: Az önismereti érzékenység a serdülőkor kezdetén. In: Az alakuló ember (Szerk.: Lux Alfréd). Gondolat Kiadó, Budapest, 1976.
- RITOÓK Pálné: Személyiségfejlesztés és pályaválasztás. Tankönyvkiadó, Budapest, 1986.
- RÓKUSFALVY Pál: Pályaválasztás előkészítése
Egységes jegyzet. Kézirat. Tankönyvkiadó, Budapest, 1982.
- SCHRÖDER, H - VORWERG, M.: Soziale Kompetenz als Zelgröße für Persönlichkeitsstruktur und Verhaltensmodifikation. In: Zur psychologischen Persönlichkeitsforschung 1. (Hrsg. Vorweg, M.) Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin, 1978.
- SECORD, P.F. - BACKMAN, D.W.: Szociálpszichológia. Kossuth-Mezőgazdasági Könyvkiadó, Budapest, 1972.
- SZILÁGYI Klára - VÖLGYESY Pál: A pályaszocializációs folyamat néhány jellemzője a felsőoktatásban. Pályaválasztás, 1986. 2.sz. 9-16.
- TOMASZEWSKI, T. (Hrsg.): Zur Psychologie der Tätigkeit Dentscher Verbay der Wissenschaften, Berlin, 1981.
- VÁRINÉ SZILÁGYI Ibolya: Újabb fejlemények a társadalmi sztereotípiák kutatásában. Magyar Pszichológiai Szemle, 1984. 485-495.
- ZAKAR András: Pályaválasztási elméletek. Tankönyvkiadó, Budapest, 1988.

MODELLE DER PERSÖNLICHKEITSREGELUNG IM VORGANG DER BERUFSIDENTIFIZIERUNG

Die vorliegende Studie der Verfasserin bietet ein Herangehen an die Gestaltung der Berufsidentifizierung im Zusammenhang mit der Entwicklung der Regelung der Persönlichkeit. Die Erfahrungen der empirischen Untersuchungen sprechen dafür, daß die Berufsidentifizierung der Schüler, die eine soziale Laufbahn einzuschlagen gedenken (Gesundheitswesen, Handels- und Gast- stättenwesen), vorwiegend durch den Prozeß der Aneignung der beruflichen Rolle bestimmt wird. Bei der Erarbeitung von Modellen für die Persönlichkeitsregelung werden daher die Intensität des Erlebnis- gehaltes der einzelnen Berufe, die Errechenbarkeit des Ausganges der Interaktions- situationen und die Sicherheit der Kenntnis der Abreagierung von Spannungen, die Bestimmung der charakteristischen Abweichungen ermöglichen, als ordnende Prinzipien angesehen.

NÉHÁNY PSZICHOLÓGIAI IRÁNYZAT ÉRTÉKFELFOGÁSA

Az érték fogalmának értelmezése a pszichológiai elméletek körében számos tanulmányozási és értelmezési alternatívát kínál. Mivel az értékfogalom további fejtegetéseink során alapvető szerepet játszik, célszerűnek tűnik ezzel foglalkozni az egyes pszichológiai irányzatok esetében is. Az értékfogalom történeti értelmezését két irányból kíséreljük meg elvégezni: egyfelől néhány pszichológiai irányzat értékre vonatkozó alaptételezését vázoljuk fel úgy, hogy ismertetjük a behaviorizmus, a freudi indíttatású pszichanalízis, a lewini mezőelmélet és az etológiai szemléletű értékkonceptiót, valamint a kísérleti morálpeszichológia értékfelfogását. Másfelől keressük azokat a közös és eltérő vonásokat, melyek a felsorolt pszichológiai elméletekben, illetve irányzatokban tettenérhetők (Duró, 1982). Az értelmezést és az irányzatok sajátosságait megkíséreljük a személyiséglélektan néhány alapvető vonása alapján elvégezni.

Dolgozatunk főbb gondolatait az az elméleti törekvés hatja át, hogy a vázolt szempontok szerint közelebb kerüljünk a pszichológiai érték értelmezéséhez. A korábbi kutatások kapcsán az derült ki, hogy az értékorientáció fogalmának értelmezésében az értékkomponens jelenti a személyiség tanulmányozásának egyik legbonyolultabb összetevőjét.

Az értékfogalom tágabb értelemben vett kutatási témánk sarkalatos pontja. Az életfelfogás alakulását vizsgáljuk serdülőkorban. Témánk tanulmányozása során vált nélkülözhetetlenné az érték fogalmának értelmezése.

A kondicionálás és a kontingencia értékfelfogása

A viselkedéscsmlélet klasszikus modellje, a "feltételes reflexek" (Pavlov) elmélete talaján az értékjelenség mint a kondicionalizálás mellékterméke merül fel. A szituáció és a reakció (az S-R-Modell szerint) mechanizmusában a reakciókat az ösztönökön nyugvó öröm-kedvetlenség-hangsúly kíséri (befolyásolja a szubjektum értékelő viszonyulását). E folyamat eredője mint értékjelző "összekapcsolódik" az objektumokkal s "átformálja" a régebbi, már meglévő értékmutatókat. Így a kondicionálási folyamatok alapvető tanulási mechanizmusaként működnek.

Ilyen módon valamely szociálisan pozitív (öröm-hangsúlyú) vagy negatív (örömte-len-hangsúlyú) magatartás megerősítése révén a tanulás folyamatában hierarchikusan rendezett magatartásstruktúra (habit family hierarchy), (Hull, 1943.) alakul ki; a beideg-zett szokások (habits) értékjelzők, és motivációs jellegükkel mintegy irányítják a magatartást. Minden tevékenység, amely közvetlenül valamely elsődleges szükséglet kielégítését célozza (táplálkozás, szomjúság oltása, az optimális hőmérséklet biztosítása, szex stb.), s aminek végrehajtása így a tevékenység kondicionálását eredményezi, aminek

folyamányaként az organizmus, ha a szükségletek sürgető hatására létrejött azonos vagy hasonló helyzetbe kerül, arra törekszik, hogy a reakció a helyzet megoldására (a szükséglet megszüntetésére) bekövetkezzék. A jutalom és a büntetés emellett a tanulás operatív elemei. (Hull) A tanulás folyamatában elkerülhetetlenül kölcsönhatások lépnek fel a régebbi és az újabban elsajátított motivációk között, amikor az egyik háttérbe szorítja és elnyomja, avagy éppen megerősíti, tartósítja a másikat és jelentőségük különböző változatait érzelmileg is színezi. Az erkölcsi magatartást ennek megfelelően tanulás útján szerzett, habituális és alapjában gyakorolható, generalizálható és transferálható magatartásmódként foghatjuk fel. Az ilyen kondicionálási folyamatok hatékonyságát jól nyomon követhetjük az erkölcsi fejlődésnek azon fokozatain, amelyeket, mint praemorális előzményeket foghatunk fel.

Skinner kontingenciaelméletében a magatartáselmélet neobehaviorista továbbfejlesztett tanítása szerint Thorndike S-R-Modellje radikális fordulattal az S-Pólusra, a környezetfaktorra irányul. Skinner (1973) kontingencián a magatartásnak a környezettől való függőségét érti. A kontingenciák tulajdonképpen a reális emberi valóságot jelentik. Az ember funkciói és képességei, az értékek világa szerinte a környezet negatívumai. A környezet túlsúlya az emberi szubjektumot mint "autonóm" értékelő s értéket meghatározó lényeket a környezet tükröreflexévé halványítja. A környezet megerősítő (reinforcement) funkciója tulajdonképpen a magatartás motorja és az értékelés és az értékek principiuma. A jó-rossz-értékelések a dicséret, jutalom, büntetés vagy rosszállás következtében létrejött pozitív vagy negatív megerősítést eredményeznek. A kell a remélt megerősítés kérdése. Valamely könyvre vonatkozó értékelések az olvasmány megerősítő hatásának megnyilvánulásai. (117. old.) Az ember tisztességgel jóváhagy vagy elítél valamilyen magatartást, mivel az ennek megfelelő eredmény ebben megerősíti. Az ember nem azért tisztességes, mert erre valami belsőleg motiválja, hanem mert mások az ilyen magatartást hatékony, jóváhagyó megerősítéssel elismerik. Ennek megfelelően az értékek értelmének gyökere az élet jelentősége, az életet szolgáló, az általános hasznosság. Az ember megkísérli tekintetét az embertárs iránti vonzalom kérdésére irányítani.

Az értékminőségek mint megerősítő effektusok a környezet dolgaihoz, a megerősítőkhöz fűződnek. Hogy végülis mi jó vagy mi rossz, ezek a dolgok maguk, és nem a megérzések. Az értékelések és az értékátélés minőségei ennek megfelelően nem az emocionális psziché primér kifejezői, nem a cselekvő személynek tárgyi vonatkozásai (objektív viszonyai) a maguk értelme és megvalósulása szerint, nem ezekhez kapcsolódik az értékelés, hanem az objektív környezet megjelenési formájával, a kontingenciák reflexeivel és ezek megerősítő funkcióval függ össze.

A mezőelmélet értékfogalma

Lewin értelmezése szerint az értékírányultságú magatartásmódok az individuum reaktív "behaviour" formái az exaktan meghatározható erőviszonyok területén. Ezek gyökere az individuum természetes szükségleteiben található. A szubjektum sürgető (serkentő) kívánság-dinamikája, az objektumok "felszólító jellege" az érzelmekkel telí-

tett feszültség "területén" találkozunk. A kíváncsi kapcsolatok érzelmi minőségei, a tárgyak vonzó hatásai, valamint a korlátok visszaretentő jelzései, amelyek belülről és kívülről, esetleg a normák felállítása révén a büntetés kilátásba helyezése formájában hatnak, a tárgyi-dologi környezet pozitív vagy negatív értékeihez kötődnek. Ezeket "értékként" vagy az "érték hiányaként" éljük át. Valamely objektum értéke a tendenciák (szándékok) erősségéhez igazodik, amellyel a szervezet (organizmus) a tárgyak bizonyos osztályát megszerezni kívánja (Tolman). Valamely tárgy időszerű értéke minőségi értékéből ered.

Köhler (1968), aki a térelmélet koncepcióhoz közel áll, abból a feszültség-térből indul ki, amely a szubjektumot és az objektumot valamely konkrét szituáció területén kölcsönösen összekapcsolja. Az érdeklődés egy ilyen erő kisugárzása, egy tényező a térben (alkotó elem, vektor): értékes az, ami valakit egy bizonyos tárggyal kapcsolatban "érdekel". Az érdeklődés (egyben érdek) mindig az "én érdeklődésem" (vagyis "az én érdekem"), "számomra érdekes". Az érdeklődés irányát az én vonzalmam és idegenkedésem, az egyetértésem és szeretetem, gyűlöletem, félelmem és megvetésem jelöli ki. Adott helyzetben a formális kapcsolatok minőségi vonatkozásai éppen olyan "követelmények", mint valamely hang egy hangsorban, amelyet hamisnak vagy helyesnek találunk az auditív összefüggések alapján. Bizonyos objektumokhoz fűződő "elvárások" az érték-minőségek értelmében a megfelelő és nem megfelelő, a jó és rossz, a szép és csúnya, helyes, undorító és egyéb természetű, tárgyakkal kapcsolatos közvetlen tapasztalat köréhez tartozik.

Etológiai értékfogalom

A magatartás-elméleti értékkétfogások között Lorenz (1964) hipotézise, amely a magasabb rendű élőlények "vágy-ösztön-megvalósulás" alapjára épülő új, értékeknek megfelelő magatartásmódok keletkezésével foglalkozik (az ún. rosszra vonatkozó hipotézis), sajátos, kiemelkedő helyet foglal el. Az alkati sajátosságokból eredő agresszivitás ösztönében Lorenz a "főösztönök" egyikét látja, a filogenetikailag kialakított, rítussá vált, örökölhető magatartás-struktúrák, valamint a tájékozódás és irányítás megváltozásának bizonyos formái révén is ellenkező irányú hatás érvényesül (redirected activity Tinbergen szerint). Ilyen az ösztönös, vagyis örökletes gátlás az azonos fajhoz tartozók megölésével kapcsolatban. Ahol az individuum irányultságú, a felismerésen alapuló magatartásmódok egy állati kötelék csoporttagjai között hatékonyak, ott a védekezési mechanizmusok a "szociális ösztönök" magasabb szintjén érvényesülnek. Így fordulnak elő olyan magatartásmódok, amelyek nem az egyed jólétét szolgálják, hanem általánosságban a törzset, vagy a párát. Így fordulnak elő elsősorban az állatok természetéből következően az agresszivitás ösztönének olyan ambivalens irányváltásai, amelyek autonóm erkölcsös magatartáshoz hasonlóak és olyan beállítottságok mint a szeretet, amely a partnerre irányuló önszeretet, így értelmezhető a barátság, a lovagiaság, a féltékenység, a búslakodás, a rossz lelkiismeret, stb. Lorenz attól sem riad vissza, hogy az ösztön-eredetű analízis alapelvét az emberi erkölcsi beállítottságok, eszmék és magatartások elemzésénél is alkalmazza (a barátság, a

vidámság, az együttes nevetés stb. megítélésénél). Az ilyen magatartásformák hatékonysága, a szociális erkölcs szabályaiban érik el a legmagasabb szintjüket: ez a szükségletek szükségszerűsége. Az embernél előfordul az önmegsemmisítő agresszivitás vágya, amelyet az erkölcs gátló és kizáró mechanizmusai kompenzálnak. Azon a nyomon haladnak, mint Lorenz morálgénetikai hipotézise: Tiger és Fox (1973) megkísérli az ember normatív társadalmi magatartásmódjait visszavezetni az ember származására, a majomörsre. Azt a képességet, hogy az ember szociálisan reagáljon, az ember mint csorda-állat biológiai örökségként kapta. Ez a hajlam - úgyszólván a magatartás biogrammatikája - a zoon politikon ember és az emberszabású majmok közös sajátja. Azok a helyzetek, amelyekben ez a hajlam jelentős szerepet kap, sajátosan emberi szituációknak minősülnek. A biológiai magatartáselemek az embernél a prachistorikus kultúrákban jelennek meg. A rangsor, a hierarchia élén az állati hordákban az alfa-állat áll.

A morálszichológiai értékfogalom

Az érték kérdése e felfogás szerint kizárólag az erkölcsi vonatkozású konkrét helyzetekben megnyilvánuló, állásfoglalást jelentő magatartásokra vonatkozik. Ennek megfelelően az érték tudatos felismerése az erkölcsi ítéelőképességben, valamint az erkölcsi problémák megoldása során a helyzet megértésében nyilvánul meg. Előtérben a cselekvő ember értékes tettének kognitív oldala áll: a tevékenység fogalmi, ítéelő vonatkozása, valamint az erkölcsi ítéelét általánosíthatósága. Mivel az értéktudatnak ez az oldala tapasztalatilag megfogható, a teljesítmény kialakítható kategóriáinak statisztikája gyakorlatilag összeállítható. Ezért az erkölcsi ítéelőképesség vizsgálata a tudományos pszichológia megteremtésének kezdete óta a kísérleti, különösen a teszt-jellegű módszereket alkalmazó pszichológia szakterületeként honosodott meg. E tendencia mindenekelőtt akkor mutatkozott meg, amikor a vizsgálódás a fejlődéslelektan irányába fordult s az érdeklődés a gyermek- és ifjúkori értékfelfogás fejlődésének kutatásában jelentős eredményeket mutatott fel.

A régebbi munkák szerzői az erkölcsi fogalmak fogalmi érettségének háromféle vonatkozását taglalták. Az erkölcsi helyzetek megértése és az erkölcsi ítéelő- és az erkölcsi döntések képessége képezték alapjait az elindított kutató tevékenység metodikai továbbfejlesztésének, amelyek J.F. Morris (1958), Hartsborne és May (1949), Havighurst és Taba, Pressey és Kuhlen (1957), Piaget (1954), Engelmann (1962) és Oerter (1966) és mások nevéhez fűződnek.

Piaget munkája az igazságosság megítélésének problematikájával foglalkozik. Így a szellemesen kigondolt mindennapi problematikus esetek, amelyek fiatalokkal és tanulókkal fordultak elő, arra szolgáltak, hogy megvizsgálják a fiatalok állásfoglalását egy adott magatartás igazságos voltának kérdései, a büntetés problematikájával, a kollektív erkölcsi felelősséggel, a szabadsággal és a tekintéllyel, az iskolai családokkal, stb. kapcsolatban. Külön figyelmet érdemel Oerter (1966) egyik vizsgálata, amelyben a fiatalok az adott helyzettel kapcsolatos állásfoglalásukat és ítéelüket értékskálán fejezték ki, illetve interjú keretében értékelték.

E kezdeményezésekben közös: mindegyiknek tárgya az erkölcsi (morális) intelligencia, az értékelési aktus racionális oldala, az ítéletet alkotó értéktudat, és a ikognitív megértés és értelmezés képessége. Ennek háttere az emberről alkotott azon elképzelés, amely a pszichológiai és filozófiai neopozitívizmus és pragmatizmus talajából nőtt ki. A lét értelme a természeti és társadalmi-kulturális szervezeti rendszerbe való beilleszkedésben van, az élet-valóságban való uralkodás és annak túlszárnyalása jegyében. Ehhez az ember valamennyi előfeltétellel rendelkezik: az ember értelmes lény, képes az alkalmazkodásra, tanulékony és képes ezt a világot megértve fölékerekedni, tevékenysége szempontjából hasznos következtetéseket levonni, embertársaival való kapcsolatait okosan szabályozni és az erkölcsi kódexet maga megalkotni. Az erkölcs a társadalommal konformis, ahhoz alkalmazkodó magatartást jelent. Az érték-viszonyok ennek az autonóm, rendet-teremtő emberi értelemnek viszonyító eredményei. A belátás, a tudás és az elismerés egyrésztől és az erkölcsi cselekvés másrésztől, messzemenően összhangban állnak egymással. Az erkölcsre vonatkozó kísérletek eredményei igazolni látszanak azt a végső következtetést: minél értelmesebb az ember, annál élesebb az erkölcsi ítélete és annál magasabb az erkölcsi színvonala és annál megbízhatóbb a cselekvése.

Freud és az erkölcsi értékek eredete

A pszichoanalízis eleve pszichoterápiail technológia, azonban nem sajátosan erkölcs-, illetőleg értékelmélet. Nem ad az erkölcsi élet szempontjából útmutatást, azonban pszichológiai felépítmény-rendszerében olyan érték-kategóriák, mint például a bűn, központi helyet foglalnak el. Amennyiben a pszichoanalitika művelői szisztematikus elképzeléseket alakítottak ki az értékvonatkozású értelmezéseknek a lélek funkció-rendszerében betöltött szerepére nézve, mindenekelőtt a neuróziselmélet keretében, annyiban beszélhetünk a pszichoanalitika értékelméletéről. Tekintettel arra, hogy a nemzetközi freudizmus keretében egymástól eltérő elméleteket, tanokat vallanak, nehéz a pszichoanalízisről mint ilyenről beszélni, és arra vállalkozni, hogy a pszichoanalízisnek az értékekre és az erkölcsre vonatkozó elméletéről általános érvényű kijelentéseket tegyünk. Ez nem utolsó sorban a pszichoanalízis felépítésének gyengeségéből ered: a hipotetikus megállapítások több tekintetben nem egyértelműek és a fogalmak felépítése bizonytalanságokat takar, még Freud írásaiban is. Azonban minden bizonnyal valamennyi követőjénél Freud genetikai kérdésfelvetése domináns szerepet kap. Az ember erkölcsisége - erkölcsi rendszere, az individuális magatartásmódok és értékvonatkozások, eszmék és parancsok, a normatív hatalmak és erők ösztön-szükséglet kényszere se nem metafizika, se nem teológia, de még valamely transzperszonális idealizmus produktuma sem, hanem a "természetes ember" jellemző vonása, az emberi ontogenezis és filogenezis egyik jelensége. A gyermek természetes szexuális és agresszív ösztönkonfliktusai és saját gyermekségének története, vagyis a "gyermekembernek a felnőttektől való hosszú függőségének története, az identifikáció és az objektív kapcsolatok, amelyek őt a szülőkhöz kötik, képezik az individuális erkölcsiség gyökereit.



Freudnak az emberre vonatkozó dualisztikus tanításában, amely szerint az ember természeti- és kultúrlény, találjuk meg a pszichoanalízis értékfelfogására vonatkozó elméletének antropológiai alapját. Az embert ösztöntermészete az általános (univerzális) élvezet-alapelv uralmának veti alá. Ez az élvezet maximumára irányuló törekvés principiuma a szenvedéstől való megszabadulás és az ellene való maximális védekezés által. Emellett az ortodox pszichoanalitikusok kezdetől fogva igyekeznek a szexualitást és a nemi élvezetek utáni vágyat általánosítani. (Sok neopszichoanalitikus irányzat több-kevesebb hangsúllyal részben távol került ettől a dogmatikus felfogástól és saját utat választott.)

Az élvezet igényének kielégítése önmagában értékes, az élvezet hiánya vagy az élvezettől való tartózkodás a szenvedés állapotát idézi elő és egyben valami értéktelen átélését jelenti. Ennek háttérében a rousseau-i naturalizmus áll: a *homme naturel* álomszerű elképzelése, az erkölcsöt megelőző, az értéktől mentes olyan állapota az ártatlanságnak, amelyet teljesen az élvezet tölt be, s amelyet csak a kívülről jövő megromító társadalmi környezet hatásai zavarnak meg, és terelnek az ösztönök befolyása alá. Az ember érvényesülése, a boldogság óhaja, a kívülről ható kényszerű lemondás tragikus antagonizmusának hatása alatt áll. Az ember nem pusztán a természetes hatások alatt álló, a boldogság vágyának élő lény, hanem egyben kultúrlény is. A *conditio humana* megköveteli az ösztönökről való lemondást, mint a kultúrtársadalomba történő beilleszkedés előfeltételét. A realitás principiuma szemben áll az élvezet principiumával.

Az ember a rendkívül összetett, hármas rétegű pszichikus szabályozó rendszerével kapcsolatban szembekerül az alapkonfliktussal: az Ő vak ösztöndinamizmusával szembehelyezkedik az autonóm Én saját, a lemondás, alkalmazkodás és komformizmus átgondolt funkcióinak valóságprincípiumai értelmében, amihez ösztönzést ad az Én-feletti, mint a szociális-kulturális normarendszer képviselője. Az ösztönök és a normák nyomása következtében az Én kialakítja a védekezést, a visszaszorítást, az elhalasztást és a szublimatív elhárítást bizonyos mechanizmusait az ösztön-erővel szemben. Mintegy a normatív követelmények fellebbezési fórumaként fenyegetőleg, vádlóan, kényszerítőleg lép be a szabályozás folyamatába az Én-feletti, miközben az ideális követelményhez viszonyított minden lemaradást bünként tüntet fel. A fenyegető tekintélytől való szociális félelem, a bűntől való félelemmé és ezzel erkölcsi félelemmé alakul át. A bűn tényével az élvezet-princípiuma szerint a naív értékélményben az erkölcsi érzék kapott szerepet. A perszonális psziché tehát előrehaladást tesz a viszonylag megerősödött magatartásshokások erkölcsi jellege irányába. Így nem lehet kétség az erkölcs eszköztéchnikai minősége és értéke tekintetében: ezek a szabályozó folyamatok funkcionális elemei és a "lélek ökonomiájának" szolgálatában állnak (Freud). Ezek a keletkezések feltételei, a belső feltételek dinamikája, az ökonomiai alapelvek. Ezeket befolyásolják a parancs- és a követelmények motívumai, amelyek valamennyi paciensenél nyomon követhetők. Az erkölcsi törvény szerkezete képezi az analízis munkájának kiindulási pontját és célját. Emellett a pszichoanalízis technikai alkalmazása élvezethet maga is az erkölcsi parancsok jellegzetességeinek felismeréséhez.

Így kerülnek szembe egymással az érték- és erkölcs technikai minőségére vonatkozó nézetek a pszichoanalitikusok táborában. A radikális technicizmus képviselői

mellett, akik az értékek regulatív funkcióját feltételekhez kötik, akadnak olyan hangok, amelyek ezeknek legalább valamilyen őseredetű korlátozott létet tulajdonítanak. Újabban ilyen értelemben beszél Hartmann (1973) az értékek érvényességéről. Az értékek valamilyen "sajátossai", eredetiséggel rendelkeznek. Úgy véli, hogy saját személyében mindenki aktív érték-energiákat, dinamikus adottságokat képes feltárni, amelyek a magatartásstandardok konvencionálisára, funkcionális, gyakorlati jellegére ad hoc utalnak: "A túlzott erkölcsi követelmények mellett vannak olyan erkölcsi motivációk, amelyek a független erők teljes jelentőségével bírnak a lelki ökonomiában" (Hartmann, 1973). Itt nemcsak arról van szó, hogy tölem ezt vagy azt elvárják, hanem arról, hogy ezt vagy am azt én önmagamtól várom el. Ez utalás az erkölcsi személyiség kreatív természetes sajátosságaira, amelyek a pszichológiai értékproblémák tekintetében új perspektívákat nyitnak meg.

A behaviorista tanuláslélektan, a kondicionális alapelvének és mindenekelőtt a pszichoanalízis genetikai princípiumainak és kategóriáinak talajában gyökeredzik és ebből fejlődött ki az individuuum alkalmazkodásának és integrációjának szociokulturális elmélete. A gyermek belenő a társadalomba, a szocializáció folyamatában objektív normatív magatartásmintákat, értékekkel kapcsolatos elképzeléseket, szerepeket és példaképeket sajátít el, tesz magáévá, s a megtanult standardokat általánosítja és transzferálja. A jutalom-büntetés-serkentés sokrétű eszköztárát egészíti ki a pozitív és a negatív megerősítés szerepe. Az értékek a társadalom által felállított normatív követelmények vetületei. Ilyen módon alakul ki az erőteljes magatartásminták és értéksémák keretei között az operatív, a normával azonosuló, szociokulturális jellegű magatartásrendszer. Az értékírányultság normairányultság. Az értékeknek - Marcuse szavaival élve - semmi egyebet, mint "érvényességet" tulajdonítanak. Az értékek a "kedvetlés dolgai" (Marcuse, 1976) és "követés dolgai" lesznek, e leegyszerűsítő mechanizmus eredményeként.

A bemutatott értékfelfogások összegző áttekintése

Ha a bemutatott különféle érték-felfogások metodikai és fogalmi alapjaira és alapelveire visszapillantunk, akkor nagyon heterogén képpel találkozunk. Ennek ellenére szemünkbe ötlenek bizonyos félre nem ismerhető közös állásfoglalások, amelyeket kritikailag kell megvizsgálnunk és tisztáznunk:

- a) Ahhoz, ami közös, hozzátartozik, legalábbis a szocializálódás elmélete és a behaviorizmus területén, részben a pszichoanalízis keretében is, az értékkonceptió objektivistu tendenciája. Ebből következően az értékek az objektív dologvilág változatai, minőségek, amelyekben Skinner kontingenciáelméletének értelmezése szerint a dolgok funkcionális erősítő szerepet töltenek be, illetőleg objektív normák, amelyek belsővé vált érvényessége a tanulás folyamata révén kívülről ered. Hiányzik az önálló, autonóm értelmezhetőségük.
- b) A pszichoanalízis indítja el és erősíti messzemenően azt a tendenciát, hogy az érték kérdését a vitális és materiális szükségletek és az élvezet alapelvének kérdésére vezessék vissza. Ennek megfelelően érték az, amire az individuumnak

"szüksége van" és amely számára élvezetet szerez. Az ember és értékelő magatartása teljes egészében materiális, ökonómiai és ösztöneredetű szükségletei alapján válik érthetővé. Az értékeknek önálló valóságjellege ilyen ontológiai beállítás mellett nem talál elismerésre. Az értékrendszereket a materiális és vitális ösztönszükségletek átalakított változataiként foghatjuk fel.

- c) Közös a magatartásfogalomra való orientáció. Ez különösen érvényes a behaviorizmus különféle irányzataira, amelyek a kategóriák és alapelvek rendszerét alakították ki. Az ember a tülekedés és fenyegetés változó világában önmaga érvényesítésére hivatott, alkalmazkodó, a különféle helyzetekben reaktívan viselkedő lény. Képes a különféle sajátos helyzetekre sajátos módon válaszolni. A magatartást, az adott helyzet "adatainak" összessége teljes mértékben determinálja. Ebben a determinációs rendszerben csupán mint asszociatív melléktermékek, mint kondicionált élvezet-örömtelenség változatai kaphatnak helyet az értékek. Ezek habitusok, beidegzett szokások eredeti értékminőség nélkül. E minőségükben minden bizonnyal nélkülözhetetlen, az életfolyamat fenntartása szempontjából "hasznos", "felhasználható" elemek. Az értékek gyökere a pragmatikus hasznosság és felhasználhatóság az élet szempontjából. A környezettől való teljes függőség - amint ezt a neobehaviorista Skinner véli - kizárja az olyan értékfogalmakat mint az ember autonómiája, szabadsága és méltósága. (B.F. Skinner) A kultúrák tanulmányozása során csupán magatartásmódokkal találkozunk: ezzel szemben értékek és értékábrázolások nem találhatók. Skinner nem egyszer lehetőnek tartja, hogy a magatartást az értékekre vonatkozó elképzelések motiválhatják. Hogy a környezettel teljes függőségben álló individuum miként képes a környezetet megváltoztatni, amelytől Skinner a veszélyben lévő emberiség megváltását reméli, feltétlenül rejtély maradt és megmutatja ennek a gondolkodásmódnak az abszurd voltát. A kísérleti morálsz pszichológia is implicit és explicit hasonlóképpen használja a magatartásfogalmat. Az erkölcsiség normairányultságú, a helyzethez mért magatartásban testesül meg, amelynek alapja a helyzet megértése és az ítélőképesség.

Az, amit a pszichoanalízis szintén erkölcsösnek és értékesnek nevez, a magatartás-tan terminológiájával is kifejezhető: ezek funkcionális, technikai minőségek, szervezeti formák, amelyeket a psziché alakított ki az ösztönök-normák-konfliktusok szabályozása érdekében. Ezek szabályozzák és kormányozzák a magatartást az alkalmazkodó, egészséges élet szolgálatában.

- d) Végezetül szembeötlő, hogy a behaviorista, etológista és pszichoanalista érték-felfogás mennyire azonos mértékben hatja át a korunk gondolkodását. Az értékrendszerek materiális és vitális függősége, az értékek megjelenési formáinak másodlagos jelentőségű jellege és az értékeknek a másodlagos folyamatok melléktermékévé történő ledegradálása, nem utolsó sorban a környezettől való teljes függőség hangoztatása, ami az autonóm ember értékeinek létezését kizárja, lerombolja az értékek létének elismeréséhez szükséges lényeges értelmi alapokat. Látszatként bélyegzi meg és esetleges, "minta" minőséggé fokozza, kiszolgáltatja a realizmizmusnak és nihilizmusnak vagy normkonformitásnak, illetőleg elhajló magatartásként közömbösíti az értéket. Ott, ahol "az autonóm

ember"-t a maga spontaneitásában egy lény árnyoldalainak hangsúlyozása mellett megfosztják szabadságától, méltóságától és önmaga meghatározásának lehetőségétől és ezzel "dehomunkulizálják" (Skinner 205. old.) és a környezetnek valamiféle superrealitást tulajdonítanak, ott a világnézeti determinizmus és materializmus új változatát proklamálják. Ennek ellentmond a belső affinitása folytán a szellemi személy "mintha realitására" vonatkozó pszichoanalitikus doktrína. Az értékek az ember valóságos létének idealizált fedőnevei: amelyek vitális szükségletek háttérében működő dinamizmusok. Az értékek realitásuk és eszközjellegű érvényességük miatt tetszés szerint manipulálhatók.

Mindenesetre megtévesztő és tökéletlen lenne a kép, ha figyelmen kívül hagynánk a pszichoanalitikusok táborában megjelenő erős tendenciákat, amelyek egy értékelmélet kialakítására irányultak, amelyben az értékeknek a velük születettnek alapvetően fontos, értelmes volta képezi az alapot. Emlékeztetünk itt Heinz Hartmann-ra (i.m. 55. old.) és H. Zulliger, H. Häfner, V. Frankl és mások jelentős munkáira, amelyek különösen a lelkiismeret problémájára utalnak.

A vázolt pszichológiai elméletek értékfelfogásban személyiséglélektani szempontból tanulmányozva a kérdést, az tűnik ki, hogy nem értelmezik egységesen az érték szerepét a személyiség és külvilág kölcsönhatásának szempontjai alapján. Ami az egységes értelmezést nehezíti az abban áll, hogy az érték hordozóját nem a személyiségben, hanem többnyire a személyiségen kívülálló "dolgokban" látják. E felfogás szerint az ember életterében az objektumok rendelkeznek értékkel vagy nem-értékkel. Ez a megközelítés a skolasztikának idevonatkozó tanításából veszi gondolatmenetének eredetét. Továbbra is tisztázatlan marad az objektum és az érték kölcsönös megfelelésének kérdése. Más esetben azt hangsúlyozzák, hogy az érték a szükségletek keletkezési helyétől válik meghatározottá.

Tovább módosítja az eltérő vonások sokaságát az a pszichológiai tény, hogy értéken belső konceptust is kell értenünk. Ez úgy jön létre, hogy a személyiségbe beépülő külvilág kultúrája korábban meghatározott értékrendszer közvetítését is jelenti. A személyiséglélektan szempontjából fontossá válhat, az értékfogalom értelmezésének kiterjesztése az individuum által képzett és sok esetben a külvilággal ütköztetésre kerülő értékfelfogás keretén belül. E felfogás azt az elméleti megfontolást követi, mely szerint a személyiség fejlődése és stabilitása az ember és külvilága közötti állandó konfrontációból fakad.

Az értékfogalom a személyiség és környezet ütközése kapcsán válik fontossá úgy, hogy szabályozzák "az emberi-társadalmi együttélést".

IRODALOM

DURÓ, L.: Az értékorientáció pedagógiai pszichológiai vizsgálata

Acta Univ. Szegediensis de Attila József Nominatae Sectio Paedagogica et Psychologica 24. Szeged, 1982., 17-76. p.

- ENGELMANN, W.: Reifungsentwicklung und Reifungsveränderungen im gefühlsbetonten Wertbereich unserer Jugend. Psych. Rundschau, Heft 13., 1962.
- FREUD, S.: Das Unbehagen in der Kultur. Ges. Werke Bd. 14. London, 1962.
- HARTMANN, H.: Psychoanalyse und moralische Werte. Stuttgart, 1973.
- HARTSBORNE, H. - MAY, M.: Studies in the nature of character, New York, 1949.
- HERMSMEIER, F.: Experimentell-psychologische Untersuchungen zur Characterforschung. Z. ang. Ps. Beiheft 55., 1931.
- HULL, G.L.: Principles of Behaviour. An Introduction to Behavior Theory. New York, 1943.
- KÖHLER, W.: The place of value in a world of facts. New York, 1968.
- LORENZ, K.: Über das sogenannte Böse. Wien, 1964.
- MARCUSE, H.: Der eindimensionale Mensch. 1967.
- MOERS, M.: Zur Prüfung des sittlichen Verständnisses Jugendlicher. Z. aug. Ps. 37., 1930.
- MORRIS, J.F.: The development of moral value in children. Brit. J. educ. Ps. 28.
- OERTER, R.: Die Entwicklung von Werthaltungen in der Reifezeit. München, 1966.
- PIAGET, J.: Das moralische Urteil bei Kindern. Zürich, 1954.
- SKINNER, B.F. Jenseits von Freiheit und Werte. Hamburg, 1973.
- TIEGER, I. - FOX, R.: Das Hertentier. München Güntersloh. 1973.

DER WERTBEGRIFF IN EINIGEN PSYCHOLOGISCHEN RICHTUNGEN

Die Auslegung des Wertbegriffs bietet im Kreise der psychologischen Theorien zahlreiche Untersuchungs- und Deutungsalternativen. In der vorliegenden Studie soll der Versuch unternommen werden, die historische Auslegung des Wertbegriffs aus zwei Richtungen vorzunehmen. Einerseits wird die grundlegende Annahme einiger psychologischen Richtungen über den Wertbegriff durch die Erörterung der Wertkonzeption des Behaviorismus, der Psychoanalyse im Sinne von Freud, der Feldtheorie von Levin sowie der Anschauungsweise der Ethologie ferner die Wertauffassung der experimentellen Moralpsychologie dargestellt, andererseits wird nach den gemeinsamen bzw. unterschiedlichen Wesenszügen gefragt, die in den aufgezählten Theorien bzw. Strömungen der Psychologie ermitteln kann. Es wird versucht, die Auslegung und die Eigentümlichkeiten der einzelnen Strömungen auf Grund von einigen grundlegenden Wesenszügen der Persönlichkeitspsychologie vorzunehmen.

Das Herangehen an die Probleme ist in dieser Studie von der theoretischen Bestrebung durchdrungen, der Auslegung des psychologischen Wertes nach den dargestellten Aspekten näherzukommen.

A HAZAI TANÁRKÉPZÉS KIALAKULÁSA ÉS FEJLŐDÉSÉNEK FŐBB JELLEMZŐI A DUALIZMUS KORÁBAN

(Részlet A tanárképzés rendszere a kolozsvári egyetemen c. írásból)*

Bevezetés

Készülő írásunkban a kolozsvári egyetemen 1872-1918 között folyó tanárképzés rendszerének a bemutatására vállalkozunk. Az egyetemi tanárképzés kérdései iránt érdeklődők számára ismeretes, hogy a dualizmus kora több szempontból is hazai tanárképzésünk intézményei kialakulása és megszilárdulása időszakának tekinthető. Témánk szempontjából azonban indokoltnak tartjuk, hogy legalább főbb vonásaiban felvillantsuk a dualizmust megelőző - a tanárképzés szempontjából fontosnak tűnő - előzményeket, törekvéseket is.

A dualizmus két jelentősebb tudományegyetemén (a budapesti és kolozsvári egyetemen) jelentős volt a tanári pályára készülő hallgatóknak az aránya. A két egyetem eltérő adottságával, sajátos fejlődésével, a tanárképzésre is ható objektív feltételekkel, valamint koncepcionális különbségekkel magyarázható, hogy a lényegében azonos központi szabályozás ellenére Kolozsvárott a tanárképzésben a budapestitől eltérő szervezeti megoldások alakultak ki. E tanulmányban csupán a tanárképzés alakulásának főbb csomópontjait, a két tudományegyetemre, a tudományegyetemi tanárképzésre lényegében egyformán érvényes központi előírásokat (törvényeket, szabályzatokat és rendeleteket) szeretnénk bemutatni. Dolgozatunk folytatásában a kolozsvári tanárképzés tartalmi és szervezeti sajátosságait, e sajátosságok okait fogjuk elemezni. Elsősorban írásunk tervezett második része tűnik újszerűnek, de egyben problematikusnak is. Míg a tanárképzés alakulásának, a dualizmus kora tanárképzésének története - elsősorban a budapesti egyetem működése szempontjából - kellően, vagy legalábbis megnyugtatóan feltárt, addig a kolozsvári egyetem, és azon belül különösen a kolozsvári egyetemen folyt tanárképzés története nincs feldolgozva. A kolozsvári egyetem történetéről megjelent eddigi legteljesebb áttekintés csupán egy oldalon át foglalkozott a tanárképzéssel, így érdemi tendenciák felvázolására eleve nem is vállalkozhatott. (1) Az egyetem kolozsvári működése alatt készült áttekintések (az egyetem 25 éves fennállása, valamint a millennium kapcsán) csak részlegesen, 1896-ig mutatták be a tanárképzést. (2) Munkánkat nehezítette, hogy az egyetemre vonatkozó romániai könyvészeti és egyéb dokumen-

* A dolgozat A tanárképzés története a József Attila Tudományegyetemen és jogelődjein (1872-1985) c. OTKA kutatás keretében készült.

tanárokat nem állt módunkban tanulmányozni, a hazai levéltárakban - elsősorban a Csongrád Megyei Levéltárban és az Új Magyar Levéltárban - fellelhető anyagok pedig csak elvétve tartalmaztak tanárképzéssel foglalkozó iratokat.

I.

A tanárképzés kialakulása és fejlődésének főbb jellemzői a dualizmus korában

A) A tanárképzés előzményei

Hazánkban a rendszeres tanárképzés kezdeteivel először a szerzetesrendeknél (piaristáknál, jezsuitáknál) találkozunk. (3) A tanárképzés rendszerének kialakulatlanságával, az összehangoltság hiányával magyarázható, hogy az egyes iskolafenntartó egyházak hosszú időn keresztül autonóm módon határozhatták meg a tanári állások betöltésének feltételeit, teljesen szabadon választhatták meg tanintézeikben alkalmazott tanáraikat.

Hazai középszintű iskoláinkban az oktatás megszervezésében alapvetően két modell alakult ki. A protestáns iskolákban "a középkori iskolaformát őrizték tovább (egészen 1850-ig): kollégiumaikban egyetlen szervezeti keretben tanult az ábécés gyerektől a teológus öregdiákig az összes tanuló, az 5-6 évesektől a 25-26 éves korúakig."

Abban is a középkori hagyományt vitték tovább, hogy az egyetlen főhivatású pedagógus - az iskolarektor (mellette esetleg még néhány tanár) - az akadémiai tagozatot tanította, vagyítve a bölcséleti és teológiai tananyagrészeket; a gimnáziumi és az elemi részleg tanulóit pedig a nagydiák-segédtanítók (preceptorok) oktatták. Protestáns iskolarektoraink egyéni egzisztenciális végső célja - ugyancsak a középkori szokást követve - általában az volt, hogy előbb-utóbb papi állásba kerüljenek. (4)

Összességében megállapítható, hogy a protestáns tanárképzés a XVI-XVIII. században lényegében papképzés volt. A különböző évfolyamokból álló középiskolai filozófiai, jogtani és teológiai előadásokra rendszerint még 1-3 külföldi egyetemen eltöltött egyetemi év következett. (5)

"Velük szemben a katolikus iskolaszervezők szakítottak a középkori hagyományokkal és modernizálták iskoláikat. Az 1599-i Ratio Studiorum szerint leválasztották a gimnáziumról az elemi tagozatot, meglazították a gimnáziumi és az akadémiai, főként annak teológiai részlege közötti korábbi szoros kapcsolatot is, egyneművé tették a bölcsélet-tagozat tananyagát, kivonva onnan a teológiai tanulmányokat, ez utóbbiakat a teológiai fakultáson csakis a papnak készülők számára tartva fenn. A középszintű oktatás általános európai-polgári fejlődése szempontjából kétségtelenül ez a megoldás jelentette a továbbfejlődés útját.

De a katolikus középiskolákban felhagytak a nagydiák-segédtanítók, vagyis a preceptorok - középkorból maradt - alkalmazásával is: lehetőleg minden osztály élére külön felnőtt, főhivatású, e célra képzett tanárt állítottak. Hamar szakítottak a korábbi

nagydiák-preceptori rendszerrel az evangélikusok is: kollégiumaik középső és alsó szintjén állandó (vagy viszonylag állandó) felnőtt tanítókat alkalmaztak. Ezek képzettsége, iskolai városi presztízse - s nem utolsósorban fizetése - azonban jelentősen különbözött az iskolarektorétól s annak esetleges tanártársától." (6)

A tanárképzés és általában az oktatásügy irányítása és szervezése szempontjából legtöbb hagyománnyal és tapasztalattal bíró jezsuita rend felszámolása sürgető igényként vetette fel a tanárképzés rendszerének átgondolását, a képzés intézményesített formájának kialakítását. A jezsuita rendnek a XVIII. század második felében játszott oktatásügyi szerepét jelzi, hogy "Magyarországban az 1773-ik évben 45 Jézustársasági házat, s ezek közt 31 fő- és középiskolát, 9 nemesi convictust és néhány kisebb nevelő intézetet találunk, milliókra menő alapítványokkal és igen kiterjedt kiváltságokkal." (7) Fináczy Ernő megállapítása szerint a nemzet nagy része e rendet tekintette a tudomány leghivatottabb művelőjének, s így érthető, hogy a rend felszámolásakor "Városok és vármegyék, attól való féltőkben, hogy gymnasium nélkül maradnak, aggodalmas folyamadványokat küldenek fel a helytartótanácsához." (8) Mária Terézia uralkodói bölcsességét jelezte, hogy a rend feloszlásával párhuzamosan intézkedett arról, hogy általában a volt jezsuiták megmaradjanak korábbi tanszékeiken, "lakóhelyükről távozni ne merészkedjenek." "A kormány nemcsak az 1773/74-ik évben, hanem a rá következő két esztendőben is meghagyta a gymnasiumokban a status quo-t, vagyis a volt jezsuita tanárokat, tankönyveket, tanterveket és módszereket." (9)

A jezsuiták várható kiöregedése miatt, valamint a tanári állomány utánpótlásának biztosítása érdekében a bécsi udvari tanulmányi bizottság javaslatokat dolgozott ki. Az egyik javaslat a tanárjelöltek rendszeres képzésének gondolatát vázolta fel, a másik feltérjesztés pedig a tanári állások versenyvizsgálatok (conkursusok) útján történő betöltését tartalmazta. "A tanárok tervszerű képzésének gondolatát a kancellária a jezsuitáktól vette... hazánkban is voltak Collegium Repetentium-nak elnevezett intézmények (pl. Szakolczán) melyekben a fiatal rendtagok a noviciatus befejeztével két esztendeig készültek a tanári hivatásra. Ezen a hazai talajon kifejtett hagyományhoz járult a külföldi hasonló intézmények példája: első sorban a göttingai egyetemen szervezett Seminarium Philologium, mely az ékesszólás tanárának vezetése alatt állt s középiskolai tanárokat nevelt." (10)

A királynő kezdetben a concursusoktól (versenyvizsgálatoktól), a gyakorlati élettől, az iskolai munkásságtól remélte a tanári állások betöltését, később azonban - az udvari tanulmányi bizottság véleményét elfogadva - életrehívta a nagyszombati egyetemen az ösztöndíjas repetensek intézményét. (11) Az ösztöndíjas repetensek száma kezdetben 18 volt, de a tanítórészek saját költségükön szintén küldhettek Nagyszombatra növendékeket. A repetenseknek kötelezettséget kellett vállalniuk arra, hogy végzésüket követően legalább néhány évig tanári állást vállalnak.

A repetensi intézmény mellett a tankerületi főigazgatóságok székhelyein a szükségleteknek megfelelően továbbra is tartottak concursusokat, amelyeken írásbeli és szóbeli vizsgálatnak vetették alá a jelölteket. (12)

1777-ben a Ratio Educationis - az 1773-ban a nagyszombati egyetemen felállított collegium repetentium működésének tapasztalataira támaszkodva - részletesen is intézkedett a tanárképzésről. Eredetileg az egyetem minden karán voltak ösztöndíjas

repetensek. "A bölcsészeti karon a repetensek tanulmányait az elméleti fizika, a felsőbb és alkalmazott mennyiségtan és a gazdaságtan tanárai vezették... A humánus szakok repetensei voltak hivatva a gimnáziumokban tanítani. A repetensi idő két évig tartott. A jelöltek esztétikát tanultak ezen szak professzorától; egy másik tanár a gimnáziumi osztályok anyagát, görögöt, földrajzot, történelmet ismételt velük naponként másfél órában. Az írásbeli dolgozatokra is nagy súlyt vetettek." (13) Az elsajátított ismeretekről a tanárjelöltek évente két alkalommal adtak számot a "kari igazgatók" előtt. A gyakorlati felkészítés kezdeti formájaként a jelöltek alkalmanként egy-egy órát tartottak valamely nyilvános iskolában. (14) A repetensek mellékfoglalkozást nem vállalhattak, legfeljebb magánórákat adhattak. "Egészben véve a tanárképzésnek az a módja volt ez, melyet a jezsuiták honosítottak meg; csupán az ismétlő tanfolyamnak anyaga bővült és a feldolgozás szempontjai módosultak az új tanulmányi rendszer szellemében." (15)

Figyelmet érdemel az a törekvés is, mely a képesítés egységesítését szorgalmazta. Ürményi József ilyen megfontolás alapján vetette fel azt a gondolatot, hogy a tanítórendek építsenek Budán házakat egyetemet látogató rendtagjaik számára.

Positív volt az a törekvés is, hogy a szerzetesrendek anyagi helyzete alapján egyes rendek számára ösztöndíjas helyeket ajánlottak fel (pl. a kapucinusoknak, trinitáriusoknak, domonkosoknak, ferencesrendieknek, minoritáknak), más - jobban javadalmazott - rendeknek (pl. a bencéseknek, premontreieknek, ciszterciáknak) saját költségükön kellett volna rendtagjaikat a budai királyi egyetem ismétlő tanfolyamaira küldeni. Adatok és források hiányában nem állapítható meg, hogy a tanárképzés egységesítésére irányuló elképzelések mennyire valósultak meg. Fináczy Ernő kutatásai azonban elég egyértelműen jelzik, hogy csak részleges előrelépés történthetett, hiszen a bécsi udvar által biztosított ösztöndíjak száma eleve nem volt elegendő ahhoz, hogy a tanári pályára készülő jelöltek mindegyike lehetőséget nyerjen az ismétlő tanfolyamok látogatására. Az anyagi eszközök korlátozottságával, egyes szerzetesrendek szegénységével, valamint a tanárképzésben elismerésre méltó eredményeket elérő rendek korábbi tanárképzési pozíciói megtartásának igényeivel is magyarázható, hogy a repetensi intézmény igazi áttörést nem eredményezhetett a tanárképzésben.

A tanári képesítés megszerzésének azonban csak egyik részét alkotta a pályára történő elméleti és gyakorlati felkészítés. Már az 1777. évi Ratio Educationis megkövetelte a collegium repetentium tanárjelöltjeitől, hogy vizsgálatot tegyenek. (16) A tanári vizsgálat terén is kobontakozó egységesítési törekvéseket jelzi, hogy pl. a trinitáriusok számára engedélyezték ugyan a nagyszombati királyi akadémia látogatását, de egyben kötelezettséget kellett vállalniuk arra, hogy a budai egyetemen fognak vizsgálatot tenni. (17)

A budai egyetem tanárvizsgálati eljárása - értelemszerűen - csak a tanítással foglalkozó, illetve foglalkozni kívánó fiatalabb jelöltek egy részére terjedhetett ki. A királyi gimnáziumok tanári állásait egyébként változatlanul pályázatok útján töltötték be. A pályázók a főigazgatóság székhelyén a főigazgató, a helybeli akadémiai és gimnáziumi tanárok előtt tettek írásbeli és szóbeli vizsgát.

Erdélyben a feloszlott jezsuita rend tan- és nevelőintézeteit a piaristák kapták meg. "1776 június 7-én az erdélyi udvari kancellária tudatta a királyi kormánysszékkel, hogy a következő 1776/7. iskolai évtől kezdve a nemes ifjak convictusa és szemináriuma a bölcsélet és a mennyiségtan, valamint a gymnasium és felügyelet a királyi Felség hatá-

rozatából a kegyesrendre bízatik... A piaristák beiktatása királyi rendeletre 1776 október 15-én történt a nagy királynő névnapján.” (18)

Az erdélyi református tanárjelöltek képzése eltért a katolikusétól. A református középiskolai tanárok többsége hittani tanulmányait befejezve külföldi egyetemekre utazott és a teológiai tantárgyak mellett tervszerűen hallgatta az előre megjelölt - vagy általa szabadon megválasztott - tantárgyakat. Ha azután otthon valamely tanári állás megüresedett (pályázat még nem volt), s voltak az egyházkerületi közgyűlésben a gondnokok között pártfogói, akkor parókia helyett a tanári székre jött haza. "A szerencse azonban nem mindig kedvez, s ha anem az általa hallgatott szaktárgy tanári állása esik üresedésbe, nem ritkán kénytelen a jelölt a kínálókozó alkalmat akarva nem akarva megragadni." (19)

A XVIII. század utolsó évtizedeiben a protestánsok számára előbb megnehezítik, majd megtiltják, hogy tanulmányaikat külföldi egyetemeken végezzék. (Már 1771-ben olyan rendelet jelent meg, amely előírta, hogy három év eltelte után Erdélyben senki polgári alkalmazást nem kaphat, aki nem belföldi egyetemen végezte tanulmányait.) A kolozsvári unitárius kollégium történetét feldolgozó Gál Kelemen értékelése szerint a Habsburg kormány "így akarta elzárni országát a külföldről, a protestáns ifjakkal beáramló szabadabb szellem érintésétől. Szellemi vesztéggárral védekezett az ellen, mint a marhavész, vagy pestis ellen." (20) A külföldi egyetemek látogatása - a tiltó rendelet ellenére - a későbbiekben is folytatódik. Erre utal az a tény, hogy a kormány 1795-ben megtiltotta a franciák által elfoglalt akadémiák látogatását és kimutatást kért a kint tanuló hallgatókról, 1819-ben pedig olyan tervezet jelent meg, hogy az uralkodó Bécsben akar protestáns teológiai intézetet felállítani, s a protestáns teológusoknak és tanárjelölteknek ezt az intézetet kell látogatniuk. (21)

Az erdélyrészi görög katolikusok és görög keletiek középiskolai tanárainak tudományos kiképzésére hosszú időn keresztül szintén a teológiai intézetek szolgáltak. Téglás Gábor még 1878-ban is a következőket állapította meg: "Most sincs más készségszerű szakember itt még alkalmazva; de az érsek áldozatkészsége pótolni tudja különösen az exakt tudományok tanítóinak ismeretbeli fogyatkozásait olyformán, hogy nyári szünidők alatt segélypénzzel felküldi az illetőket Budapestre, Kolozsvárra, hol az egyetemen vagy elismert középtanodai tanároktól elméleti és gyakorlati, különösen methodikai útmutatást nyernek... A többi tanárok nagy részben a budapesti központi papnöveldeben, vagy a bécsi Pazmaneumban végezték tanulmányaikat, hol a theológián kívül egyéb tudományok felől is tájékozódást nyerhetnek." (22)

A II. Ratio Educationis (1806) megszüntette a repetensi intézményt, de változatlanul szorgalmazta - sőt József császár rendelete a kegyesrendiekre nézve kötelezővé is tette - azt, hogy a szerzetes tanárjelöltek is lehetőleg hallgassák az egyetemi előadásokat, illetve tanulmányaik végén vizsgálatot tegyenek. "Ugyanezt követeli... az 1825/7ái országgyűlésből kiküldött tanulmányi bizottság munkálata is. A követelmény azonban papíron maradt. Nemcsak a katolikus, de a protestáns gimnáziumokban is túlnyomóan papi képzettségű tanárok tanítottak." (23)

A XIX. század első felében a tanárképzés megreformálását célzó hazai kezdeményezések is megfigyelhetők.

1805-ben Schedius Lajos "Iskolai rendszer" címen nyújtott be tervezetet az ágostai hitvallású evangélikusok egyetemes gyűlésének. Munkájában kifejtette, hogy a tanárképzést az egyetemi tanulmányok befejezése után célszerű megkezdeni. Tervezete szerint a tanárképzés színterei a liceumok lennének. A tanárjelöltek abba a liceumba kerülnének vissza, ahol korábban tanultak. A liceumban tanárképző professzorok lennének alkalmazva, akik bevezetnék az ifjakat a "nevelés és oktatás elméletébe és művészetébe". A jelöltek a tanárok mellett segédként dolgozva, a tanárok utasításai szerint gyakorolnák az oktatást. (24) A Schedius által elképzelt tanárképzési rendszer - amelyben kimutathatóan érvényesültek német hatások is - nem vált ugyan általánossá, de bizonyos elemei még a XIX. század második felében is megfigyelhetők voltak a pozsonyi ágostai hitvallású evangélikus liceum munkájában. Hamvas József az országos Középiskolai Tanáregyesület választmányának 1904. január 10-i ülésén "históriai adatként ismertette", hogy Pozsonyban régebben a tanárjelöltek gyakorlati kiképzése során a nyugalomba készülő tanárok vezették be a kezdő (szakvizsgálatot tett) tanárjelölteket az iskolai életbe, a tanítás mesterségébe. A kezdő tanár eljárt az öreg tanár tanítására, a nyugalomba készülő tanár pedig a fiatal tanár óráira, s közölte vele észrevételeit. Mikor azután az öreg tanár nyugalomba vonult, a vezetése alatt felkészült tanárjelölt lépett helyére. (25)

A tiszántúli evangélikus református egyházkerület szintén a XIX. század eleje óta szorgalmazta a tanárjelöltek felkészítésének javítását. Az egyházkerületi tanács 1841-es ülésén báró Vay Miklós így kritizálta az iskolai állapotokat: "közönséges lett iskoláink hiányosságai és fogyatkozásai ellen a dolgokhoz értők panasa mind a tanítás, nevelés, gyermekekkel és ifjakkal és fenyítéktartás módjára." A tanárjelöltek felkészítése érdekében szorgalmazta "felállítani anyaiskoláinknak (Debrecenben) mind a paedagogicum, mind a philologicum seminariumokat. Ne engedjük gimnáziumainkat, itt helybe s a kül-helyeken levőket, kikészült tanítók hiánya miatt elaljasodni." (26) Az egyházkerületi tanács 1842-ben - Kerekes Ferenc debreceni professzor és Péczeli József tanár tervezete alapján - szeminárium és pedagógiai szeminárium megnyitását határozta el. Az elfogadott szervezet kötelezi a tanárképző jelöltjeit a "paedagogicum seminariumban" való részvételre, s mivel ennek feladataként a gyakorlatba való bevezetést is kijelöli, ezzel egyszersmind a tanítás gyakorlatára történő előkészülést is kötelezővé tette. "A tanítói hivatalra készülők a tanításban gyakorlati órákat vesznek oly móddal, hogy az első évfolyamban az elemi, másodikban a polgári s a harmadik évfolyamban gimnázialis iskolák tanítói képeztetnek úgy elméletileg, mint gyakorlatilag." (27)

A XIX. század első felének legátgondoltabb tanárképzési tervezetét Hetényi János, a Komárom mellett levő Ekel község református lelkésze készítette. Hetényi a pesten felállítandó református főiskola működésére vonatkozó javaslatában fejtette ki tanárképzési nézeteit. (28) Szerinte a tanárképzésben a szemináriumi munkálkodásnak kell dominálnia. A középiskolai tanárokat képző szemináriumban a jelölteknek tudományos, metodikai, erkölcsi és "illetdelmi" képzésben kell részesülniük. A tanárjelöltek hároméves tanfolyamában a szemináriumi tudományos kiképzés főbb elveit a következőkben határozta meg: "Fő elv legyen az, hogy a tudományok számát igen sokra tenni nem kell, de kevésre sem; hogy továbbá amit kiszabtunk, azt szigorral és pontosan teljesíttetni kívánjuk; és hogy a tanításnak itt elméletinek, de egyúttal gyakorlatinak is kell lenni. Ez

alapelvekből folyik, hogy a seminaristáknak az intézeti tanulmányokban olynemű ismeretösszegre kell szert tenni, hogy mint leendő tanítók biztosan fellépheessenek leendő osztályukban, de azért egyéb hasznos ismeretek hiával sem szabad őket hagyni." (29) Az általa elképzelt szemminárium két típusú lenne: egyik típusa az elemi iskolai tanítókat képző intézet volna, a másik pedig a polgári iskolák és a humanisztikai iskolák oktatóit képezné. Hetényi részletesen leírta a jelöltek gyakorlati kiképzésének menetét is. A gyakorlati felkészítésért a szeminárium igazgatója felelne. "A seminarium igazgatója köteles a képző-intézetbeliek paedagogiai tanulmányait vezetni, őket a legjobb neveléstani könyvekkel megismertetni, themákat adni a tárgyban kidolgozásra, és nekik megengedni, hogy nemcsak a minden hónapban tartandó iskolai konferenciákon megjelenni, hanem a nyilvános és magánvizsgálatokon is részt vehessenek, hogy a tanmódoknak és fegyelemtartásnak elveit kitanulhassák és az oktatás fogásaiba minél jobban beletanuljanak." (30) Hetényinél már megjelenik a hospitálás, próba- (gyakorló-) és zárótanítás gondolata, valamint a szeminárium könyvtár és tancsokz- és tanszergyűjtemény szükségességének felismerése is. "Szól még Hetényi az ő munkájában a tanárképesítő vizsgálatokról és arról is, hogy az iskolafenntartó hatóságoknak ne engedessék meg, hogy más tanárokat is alkalmazzanak, mint a kiket a kormány által felállítandó tanárvizsgáló választmányok szigorúan megvizsgáltak és a tanári pályára méltóknak találtnak." (31)

A tanárképzés szervezeti kereteinek egységesítése szempontjából az önkényuralom időszaka hozott új fejleményeket. A Thun Leo által 1849-ben kiadott Organisations Entwurf - amely többek között a szaktanári rendszert is bevezette a középiskolai oktatásban - nélkülözhetetlenné tette a szakszerűen képzett tanároktól történő gondoskodást. Az Entwurf kimondta, hogy rendes tantárgyakat nyilvános középiskolában csak olyan tanár oktathat, aki felkészültségéről az állami vizsgáló-bizottságok egyike előtt számot adott. A reáliskolai és gimnáziumi tanárok számára kiadott tanárvizsgálati szabályzatok és rendeletek (az 1853. évi 3676. és az 1856. évi 6124. sz. rendelettel kiadott szabályzatok) előírták a tanári vizsgálatra bocsátás feltételeit. "Eszerint tanári vizsgálatra csak az volt bocsátható, aki legalább 3 évig rendes hallgatója volt valamely egyetem filozófiai fakultásának. A szabályzat a tantárgyakat csoportokra osztotta, melyeknek egyikéből képesítést lehetett nyerni, még pedig oly formán, hogy a csoportba tartozó tárgyak egyikéből vagy másikából a képesítés csak az elsőbb osztályokra is szólhatott. A vizsgálat írásbeli és szóbeli részből, végre valamely középiskolában tartandó próbatanításból állott. A tanárjelöltek gyakorlati kiképzéséről akként gondoskodtak, hogy végleges alkalmazása előtt mindenkinek valamely nyilvános középiskolánál úgynevezett próbaévet kellett kitöltenie. Ezen próbaév alatt legfeljebb heti 6 órában taníthatott az igazgató és a szaktanár felügyelete alatt és hospitálnia kellett a többi tanár óráin is." (32) (E helyen utalunk arra, hogy a hazai tanárképzés fejlődése - elsősorban a tudományos felkészültség biztosítása - szempontjából vált szükségessé az egyetemi tanulmányok idejének a fokozatos növelése. A tudományegyetemi képzés idejét 1850-ben két évről háromra, az 1880/81. tanévtől négy évre, az 1883. XXX. tc. alapján pedig öt évre emelték fel.)

Az Entwurf tanárképzéssel foglalkozó intézkedései megvalósulását nagymértékben akadályozta, hogy az a pesti egyetemen nem szervezte meg a tanárképzést, sőt tanárvizsgáló bizottság felállításáról sem intézkedett hazánkban. A németesítő törekvéseket egyértelműen jelzi, hogy az egyetemi tanulmányokat követően csak bizonyos kijelölt

városokban (Bécs, Prága, Innsbruck, Lemberg, Padua) felállított tanárvizsgáló bizottságok előtt tehettek vizsgát a tanári pályára készülők. Így az a sajátos helyzet állt elő, hogy aki Magyarországon tanár akart lenni, annak külföldön kellett vizsgáznia, azaz előbb tökéletesen meg kellett tanulnia azt a nyelvet, amelyen a tanárvizsgálat történt. Mivel a középiskolai tanári állásra pályázó jelölteknek a tanéri vizsgálatot általában Bécsben és német nyelven kellett letenni, és a nemzeti érzéseikben korlátozott hazai egyetemünk hallgatói erre nem szívesen vállalkoztak, így a magyar középiskolákban az önkényuralom időszakában megszorodtak a külföldi tanárok. (33) A korabeli helyzetet jól jellemzi a következő megállapítás: "Szerzetes középiskoláink tanárai tudományos önképzésük elhanyagolásával a német nyelvet voltak kénytelenek tanulni, hogy tanári vizsgálatot tchessenek, s hogy képesek legyenek megfeleni ama napról-napra növekedő követelésnek, hogy legalább részben németül tanítsanak. Autonóm felekezeti középiskoláink nagyrésze a megsemmisülés küszöbén állott. Az új rendszer és módszer rengeteg pénzt követelt, a tanárképzés szintén; a szegény dotatio nem is vonzotta a fiatal embereket a tanári pályára." (34)

Az egyetemi oktatásban eluralkodó - és számos elemében a dualizmus egész időszakát átható - közfelfogás sem kedvezett a tanárképzés ügyének. E felfogás hívei a tanszabadságra hivatkozva nem tekintették egyetemi feladatnak a tanári pályára történő felkészítést és azt vallották, hogy az egyetem egyetlen igazi feladata a tudományok önzetlen művelése, a tudományos búvárkodás, a tudományok fejlesztése.

A tanárképzés központosítását és egységesítését célzó osztrák törekvések a nyílt németesítést, az egyetemi tanszabadság híveinek progresszív elemeket is tartalmazó ellenállása, valamint a tanárképzéssel is foglalkozó felekezetek tiltakozása miatt nem valósulhattak meg. Utólag azonban megállapíthatjuk, hogy a tanári képesítéshez szükséges előtanulmányoknak, a tanárvizsgálati eljárásnak a központi szabályozása mindenképpen előrelépést jelentett volna a korábbi állapotokhoz képest.

Problématörténeti szempontból érdemes felidézni az erdélyi unitárius egyház Főtanácsának a tanárképzést szabályozó osztrák rendeletekhez való viszonyát. A bécsi udvar által 1853-ban, majd 1856-ban kiadott rendeletek alapján szigorlatot kellett volna tenni a szabadságharc óta alkalmazott és szigorlatot nem tett tanároknak. A kormány azzal is nyomtatékot kívánt adni rendeletének, hogy előírta: "nyilvános főgimnázium 3 év alatt állítson elé legalább 4 olyan tanárt, aki e szigorlatot kiállotta, különben elveszti érettségi vizsgálat tartási jogát." (35) A kolozsvári Főtanács az egyházi és iskolai autonómiára, valamint történelmi érvekre hivatkozva - "a viszonyok által igazolt erősen letompított hangon kifejezi", hogy - eljárásán és szokásán nem kíván változtatni. A rendelet elutasításának indokait a korabeli dokumentumok alapján Gál Kelemen a következőképpen összegezte: "a Főtanács komoly megfontolás után állhatatosan meggyőződött abban, hogy ez intézkedés a mi iskoláinkban nem alkalmazható. Az egyház a maga által fenntartott intézeteiben szabadon és függetlenül rendelkezhetik. Ezen egyházi szerkezetünkől el sem választható autonómia kifolyása a vallásfelekezetünk iskolái mellé alkalmazandó tanítók megválasztása, megvizsgálása, alkalmazása, elbocsátása felőli intézkedés... A Főtanács tehát mindig a legnagyobb óvatossággal szokta a tanítókat, még pedig kirekesztőleg hitrokonaink közül, kiknek papoknak kell lenniök; tchát olyanokat, kik kora gyermekségüktől fova szemé előtt és szárnyai alatt nevelkedve, azoknak mind

képességük és a tanítói hivatalra alkalmas voltak, mint erkölcsi magukvisellete teljesen ismeretes; és akiket a tanítói hivatalra szintén saját kebelében, saját felvigyázata alatt, később külsországi egyetemeken képez és képeztet.” (36)

A tanárképesítést szabályozó későbbi rendeletek - a politikai viszonyok enyhülésével párhuzamosan - lényegében felfüggesztették az 1856. évi szabályzat végrehajtását. Az 1862-ben kiadott 84.494. sz. rendelet már lehetővé tette, hogy azok a szerzetesrendi tanárok, akik a gimnázium alsóbb osztályaiban tanítanak és letették az érettségi vizsgálatot, felmentést nyerjenek a tanári vizsgálat alól. Az 1861 előtt már működő tanárok végleges felmentést kaptak a vizsgálat letétele alól. Az autonóm egyházak visszakapták tanárképzési és tanárképesítési jogosítványukat. A világi tanárok képzése érdekében a helytartótanács a pesti és bécsi egyetem tanárjelöltjei számára ösztöndíjakat alapított. (37)

Az önkényuralom enyhülésével került napirendre a hazai tanárvizsgáló bizottság, illetve a tanárképző intézet felállításának a kérdése is. A pesti egyetem mellett az 1862/63. tanévben, a műegyetem mellett pedig 1863-ban alakult meg a tanárvizsgáló bizottság. (1875-ig külön tanárvizsgáló bizottság működött a gimnáziumi és reáltanodai tanárok számára.)

B) A tanárvizsgálat rendszerének kialakulása és fejlődése

1875-ben Trefort Ágost miniszter megszüntette a külön reáliskolai és külön gimnáziumi tanárképesítést és a 26.077 sz. alatt kiadott rendeletével szabályozta a középiskolai (gimnáziumi és reáliskolai) tanárvizsgálatot. (A két bizottság összevonását, a képesítés egységessé tételét a reáliskola továbbfejlesztése, nyolcosztályú középiskolává fejlődése indokolta.) A tanárvizsgálat ekkor két részből állt:

- a) általános elővizsgálatból
- b) szakvizsgálatból.

Az általános elővizsgálat a három éves tanulmányok második éve után volt lehető. Ennek minden tanárjelölt számára kötelező tárgyai a magyar nyelv és irodalom, a filozófia és a pedagógia voltak.

A szakvizsgálat a harmadik egyetemi év után két tárgyból volt lehető. A képesítés mindkét tárgyból történt, de az egyik tárgyat főtárgynak, a másikat pedig melléktárgynak lehetett tekinteni. A szakvizsgálat során a főtárgyból részletes és beható képzettséget kellett igazolni, jelezve a jelölt önálló tudományos munkásságra való felkészültségét is. A melléktárgyból tett szakvizsgálaton a jelöltnek azt kellett igazolnia, hogy tudományos képzettsége meghaladja a középiskola színvonalát. A szabályzat lehetővé tette - a 2. paragrafus 4. pontja alapján -, hogy olyan egyének is tanári vizsgára bocsátathassanak, akik egyetemi tanulmányokat nem tudtak kimutatni, de egyéb okmányokkal (elsősorban önálló irodalmi dolgozatokkal) igazolni tudják, hogy az egyetemi tanulmányok hiányát magánúton pótolták. (Ezt a pontot alkalmazták a tanítótrendek tanárjelöltjeire is.) (38)

A tanári képesítés megszerzését szolgáló tanárvizsgáló bizottságok működése szempontjából a 80-as évek első fele újabb jelentős változásokat hozott. 1880 január 20-

án Trefort Ágost vallás- és kultuszminiszter rendeletben jelezte, hogy a tanárképzés időtartamát négy évre kívánja felemelni, s még ezen felül a képzési időt egy ötödik, gyakorlati évvel is megtoldja, amelyet a jelölt "a tanárképző intézet gyakorló iskoláján, akár valamely középiskolán mint próbaéves tanárjelölt, akár végre valamely külföldi egyetemen vagy tanárképző intézeten tölthessen." (39) A rendelet a tanárvizsgálatok rendje módosítását is indokolttnak tartja, s egyben felvázolja a vizsgálatok új rendjét. Trefort a korábbi tanárvizsgálati eljárást azért nem tartotta célszerűnek, mert "Eddig a jelölt az elő-, vagy alapvizsgálaton az elméleti tanszakokból, jelesen a nevelés- oktatás- tanból megvizsgáltatott, mielőtt választott szaktudományát befejezte s abból megvizsgáltatott, s mielőtt gyakorlati képzést nyert volna. Fordított sorrendnek tűnik fel előttem, valamely szaktudomány módszertanából vizsgálatot tétetni azzal, a ki még azon szaktudomány anyagát sem bírja teljesen, sem a módszeres tanításban magának semmi gyakorlatot nem szerezhett." (40)

A tanárvizsgálat új rendje az első tanév végén elővizsgálatot, a négy éves "tanfolyam" befejeztével szakvizsgálatot, az ötödik - gyakorló - év végén pedig tanárképesítő vizsgálatot írt elő. Napjaink számára is érdekes, hogy az elővizsgának kimondottan selektív funkciót szánt a rendelet: "az első tanév végén, a növendék választott szaktudományából és pedig úgy fő, mint melléktárgyából, elővizsgálat tartassék, mely, a középiskolából hozott s netalán elégtelen és hézagos képzettségének az első tanévben kipótolni hiányai folytán főleg annak megítélésére legyen irányozva, vajjon várható-e általában a növendékektől, hogy a tanári pályán és különösen választott szakában, tehetség és kellő szorgalom mellett a megkívántató eredményt fogja a tanfolyam befejeztével fölmutatni." (41)

Az 1880. évi szabályzat szellemében Trefort 1882 január 30-án jelentette meg "Szabályzat a középiskolai (gymnasiumi és reáliskolai) tanárvizsgálatra" c. rendeletét. (42) A rendelet 1. paragrafusa a tanárvizsgáló bizottság jogköréről, összetételéről, a bizottság tagjainak és vezetőinek (elnök, alelnök) kinevezéséről intézkedik. A 2. paragrafus a vizsgálat általános követelményeit és 3 fokozatát jelöli meg. (Az előzőekhez képest változást jelent a vizsgálat fokozatainak elnevezése: alapvizsgálatról, szakvizsgálatról és pedagógiai vizsgálatról rendelkezik a rendelet.) Az alapvizsgálat négy félév (két egyetemi tanév) után tehető le. Célja annak megvizsgálása, hogy a választott két középiskolai tantárgyból a jelölt rendelkezik-e kellő készséggel és megnyugtató képességekkel későbbi tanulmányai sikeres folytatásához. Érdekessége az alapvizsgálatnak - és tanulságos értéke -, hogy az alapvizsgálat tárgyát képezte még:

- a magyar nyelvtan és a magyar irodalomtörténet elemei (magyar írásbeli dolgozattal);

- egy modern nyelv (a német, francia, angol, olasz nyelvek közül) fordítással.

A szakvizsgálat letétele nyolc félév (négy egyetemi tanév) igazolásához volt kötve. A szakvizsgálat a két választott szakra terjedt ki. Tárgya a főtárgyból készült házi, majd zárthelyi írásbeli dolgozat, illetve szóbeli vizsgálat volt. A pedagógiai vizsgálat az 5. tanévet zárta le. Az utolsó évben a tanárjelölteknek bölcséleti és pedagógiai tanulmányaikat kellett elmélyíteni és didaktikai gyakorlatot kellett szerezni. A gyakorlat megszerzésére a tanárképző intézet gyakorló iskolájában, vagy más, a minisztérium által kijelölt középiskolában volt lehetőség. Ezt az évet egyébként valamely más hazai vagy

külföldi egyetemen is el lehetett tölteni, de a tudományos foglalkozásról hivatalos bizonyítványt kellett felmutatni. A pedagógiai vizsgálat frásbéli zárthelyi dolgozathból és szóbeliből állt. A szabályzat részletesen ismertette a 10 szakcsoporton belüli tárgyak alap- és szakvizsgálatainak követelményeit, a pedagógiai vizsgálat részét képező főbb tudományterületek és -ágak (filozófia, logika, pszichológia, általános pedagógia, neveléstörténet, oktatás elmélet és szakmódszertan) követelményeit, valamint a vizsgálatokkal kapcsolatos általános tudnivalókat.

"A középiskolákról és azok tanárainak képesítéséről" szóló 1883. évi XXX. tc. hazánk valamennyi nyilvános középiskolájára nézve egységgé tette a tanári képesítést. A törvény értelmében a tanári képesítés joga egyedül az államot illeti meg, s nyilvános középiskolában rendes tanárként csak tanári képesítéssel bíró egyén alkalmazható. a törvényben a vizsgálatokra bocsátás feltételei lényegében megegyeznek az 1882. évi tanárvizsgálati szabályzat előírásaival, szigorító intézkedést csak a főiskolai (egyetemi) tanulmányok nélkül tanári vizsgálatra jelentkezőknél vezet be. A szigorítás lényege: a miniszter csak a tanárvizsgáló bizottságok egyikének ajánló véleménye esetén engedélyezheti olyan egyének számára a pedagógiai vizsgálatot, akik mind irodalmi, mind általános műveltségüknek bizonyosságát adták, s tanítással korábban gyakorlatilag is foglalkoztak. (Ez a megkötés azért lényeges, mert ezáltal az egyházi rendű tanárjelöltekre korábban alkalmazott általános szabály ritkán alkalmazott kivétellé vált.)

A törvény - átmeneti intézkedésként - azon tanárokat, akik a törvény megjelenése előtt már legalább 3 évig valamely nyilvános középiskolában működtek felmentette a képesítő (pedagógiai) vizsgálat letétele alól. (Őket a vallás- és közoktatásügyi miniszter egyénenként külön rendelettel bizonyos tantárgyak tanítására képesítetteknek ismerte el.)

A tanárvizsgálat újabb szabályozására az 1888. évi 50.098. sz. rendelettel került sor. A rendelet megszüntette a fő- és melléktárgyak közötti különbségtételt, amely a régebbi szabályzatban olyan szigorú volt, hogy a latin nyelv a magyar, német, francia és történelem; a görög pedig a történelem mellett csak melléktárgy lehetett. A szabályzat lehetőséget teremtett a modern nyelvek egymással való csoportosítására, ajánlotta egy harmadik szaktárgy felvételét is és a korábbi 10 tárgycsoport helyett 12-ből kínált választási lehetőséget. Újszerű a szabályzatnak az a lehetősége is, hogy - tekintettel az olasz, román és szerb nyelvű középiskolákra - a magyar-latin, magyar-német és magyar-francia szakcsoportok bármely tárgya helyett a hallgatók választhatták az olasz, román vagy szerb nyelvet. (Az előírások értelmében azonban az ily szaktárgyakból képesítést szerzett tanároknak, ha olyan középiskolákban kívántak tanítani, amelyekben e nyelveket nem oktatták, még egy harmadik tárgyból is vizsgálatot kellett tenniük. (45)

A nők egyetemi továbbtanulása szempontjából jelentős dátum volt 1895. Ebben az évben rendeletek jelentek meg a nők egyetemi (bölcészeti, orvosi és gyógyszerészeti) továbbtanulása engedélyezéséről. A nők számára az 1895. évi 72.038. sz. VKM rendelet biztosította és egyben írta elő a középiskolai tanári vizsgálatra bocsátás általános feltételeit. A miniszteri rendelet értelmében a nők a férfiakkal azonos feltételek mellett bocsátandók tanári vizsgálatra. (46)

A középiskolai tanárvizsgálatot szabályozó elvi jelentőségű rendeletek (az 1883. évi XXX. tc., valamint az 1888. évi 50.098. sz. VKM rendelet) főbb vonatkozásaikban egész

1924-ig változatlan formában szabták meg a tanárvizsgálat rendjét. Az 1924. évi XVII. tc. a tanárvizsgálatra való jelentkezésnél megkövetelte annak igazolását, hogy a jelölt a tanárképző intézet tagja volt, s előírt tanulmányait elvégezte. A pedagógiai vizsgálat előtt a jelöltnak egy évet nyilvános középiskolában - a szabályzatban előírtak szerint - gyakorlattal kellett eltöltenie. (47) A tanárvizsgálatot szabályozó későbbi (1927. és 1932. évi) rendeletek a vizsgálatok kialakult rendjét (alap-, szak- és pedagógiai vizsgálat változatlanul hagyták, elsősorban a szaktárgyak csoportosításában és a szaktárgyi vizsgák tananyagának elosztásában módosították a korábbi szabályzatokat. (48)

A tanárvizsgálat fejlődésének vázlatos áttekintése során elsősorban a tanári képzés megszervezését szabályozó rendeletek aspektusából közelítettük meg a változás-fejlődés fontosabb csomópontjait.

Ugyanakkor hangsúlyoznunk kell, hogy az egyetemi alap-, szak- és pedagógiai vizsgálatok egymásraépülő és átgondolt rendszere, a tanárvizsgáló bizottságok működése csupán egyik - véleményünk szerint meghatározó - szervezeti kerete volt a dualizmus időszaka tanárgenerációi biztosításának. A tanárképzést szolgáló egyéb intézmények közül kiemelkedő jelentőségű volt a bölcsészkar mellett működő tanárképezde (későbbi elnevezése szerint középiskolai tanárképző intézet), valamint a Budapesten megszervezett gyakorlógimnázium.

A tanárvizsgáló bizottságok tevékenységét azért tartjuk meghatározó jelentőségűnek, mert a tanárképzést szolgáló egyéb intézmények csak részben tudták a tanári pályára készülő hallgatók munkáját átfogni.

Elvi jelentőségű problémának tartjuk, hogy a tanárképezdei (tanárképző intézeti) tagság a dualizmus korában nem volt kötelező a tanári (pedagógiai) vizsgálatra bocsátás szempontjából: "akár volt valaki tagja a tanárképzőnek, akár nem, egyformán juthat tanári diplomához. Az intézetbe való beiratkozásnak ezen fakultatív volta egyúttal az intézet életrealitásának negációját is jelenti" - állapította meg Révay József 1916-ban. (49)

C) A tanárképző intézetek létrehozása és működése

A hazai tanárképző intézetek létrehozása Eötvös József nevéhez kötődik. A kiegyezés után Eötvös - a külföldi tanárképzés tapasztalatait is figyelembe véve - intézményszerűen kívánt a középiskolai tanárképzésről gondoskodni. 1870-ben a pesti tudományegyetem mellett a gimnáziumi tanárjelöltek, a műegyetem mellett pedig a reáliskolai tanárjelöltek számára állított fel tanárképző intézetet. A tanárképezde célja: "azon egyetemi tanulókat s egyéb tanárjelölteket, kik középtanodai tanárságra készülnek, a szükségelt előismeretek igazolása után, választott szaktanulmányukban és annak módszertani kezelésében alaposan kiképezni, s őket tudományos öntevékenységre ösztönözve arra képesíteni, hogy tanári hivatásuknak mind tudományos készségük, mind a tudománynak módszertanilag helyes kezelése által minél tökéletesebben megfeleljenek. (50)

A műegyetem és a bölcsészeti kar mellett felállított tanárképezdek eltérő szakos-tályokból álltak.

Eötvös a műegyetem újjászervezése tárgyában kidolgozott törvényjavaslatában öt szakosztály felállítását irányozta elő. A 4701. sz. alatt megjelent "Szabályzat a műegyetem kebelében reáltanodai tanárjelöltek számára felállítandó tanárképezde iránt" c. rendeletében a szaktanári pályákra előkészítő gyakorlati tanárképezde a műegyetem 5. (bölcészeti s általános műtani szakosztálya) szakosztályához kapcsolva, annak kiegészítő részeként állíttatott fel. E szakosztályban "a bölcészeti s közgazdászati tudományok mellett, különösen azon tudományok adatnak elő, melyek a reál-, ipar- és kereskedelmi iskolába készülő szaktanárok, továbbá az iparos s a kereskedői pályára magasabb tudományos szakképzettséget szerezni óhajtok kiképzésére szükségesek".(51)

A pesti tudományegyetem bölcészeti kara mellett felállított tanárképezde öt szakosztályból állt:

- a) ó-klasszikai nyelvészeti és irodalmi
- b) történclem-földrajzi
- c) mennyiség- és természettani
- d) természetrajzi
- e) nevelés-oktatástani szakosztályból.

A képezde munkáját a tanári kar meghallgatása után kinevezett igazgató irányította. A gyakorlatok és kísérletek vezetői többnyire az illető szaktanulmányokra alkalmazott egyetemi tanárok voltak, de a szabályzat azt is hangsúlyozta, hogy - főleg a pedagógiai szakosztályban - gyakorlott középtanodai tanárok is alkalmazhatóak. A képezdének rendes és rendkívüli növendékei voltak. Rendes növendék az a hallgató lehetett, aki középiskolai tanulmányai után az egyetemen szaktanulmánya és valamely szorosan vett bölcészeti tantárgy (pl. etika, logika, filozófia, neveléstan) hallgatásával legalább egy évet már eredményesen elvégzett. A rendes tagok száma az első négy szakosztályban összesen húsz, a pedagógiai szakosztályban pedig tíz lehetett. A rendes tagságra pályázó frásbéli és szóbeli felvételi vizsga után - a tanárképezde felterjesztése alapján a minisztériumtól - évi 400 forint ösztöndíjban részesültek. Az ösztöndíj fejében a rendes tagoknak részt kellett venniük a tanárképezdei gyakorlatokban, kötelesek voltak szakosztályuk fő- és rokontárgyainak kijelölt előadásait hallgatni, pedagógiából legalább két féléven át kellett a kijelölt előadásokat látogatniuk. Összességében az egyetemi előadásokból legkevesebb hetenkénti 15 leckeórát kellett igazolniuk. A hároméves egyetemi képzés keretében a hallgatók az első négy szakosztálynak két, a pedagógiai szakosztálynak pedig egy évig lehettek rendes tagjai. A tanárképezdei szabályzat szakosztályonként részletesen ismertette az frásbéli és szóbeli gyakorlatok iránti elvárásokat, a feladatok, gyakorlatok ütemezését és időkereteit, továbbá a kötelezően választandó tantárgyaknak a jegyzékét.

A pedagógiai szakosztályba rendes növénkként csak olyan tanárjelöltek nyerhettek felvételt, akik egyetemi tanulmányaikat már befejezték. A nevelés-oktatástani (pedagógiai) szakosztály ténylegesen az 1872. évi 6351. sz. leirat alapján szerveztette meg. A leirat szerint: "Ezen szakosztálynak feladata oda hatni, hogy növendékei azon pedagógiai képességet és ügyességet megszerezzék, mely a középtanodai oktatás sikeres kezelésére megkívánatik." (52) A cél elérésére kettős, egymáshoz szorosan kapcsolódó intézkedés szolgált:

- a) a pedagógiai és módszertani előadások
- b) a gyakorlóiskola

A pedagógiai és módszertani előadások - feltételezve a nevelés és oktatás általános alapelveinek korábbi elsajátítását - a középiskolai pedagógia (a középiskolák célja, feladatuk és szervezetük, fejlődésük története) és az egyes tárgyak oktatási módszerének kérdéseivel foglalkoztak. A módszertani témájú előadások során lényegében az első négy szakosztályba tartozó tantárgyakat sorolták négy csoportba

1. irodalmi és nyelvtani

2. természetrajzi

3. matematikai, természettani

4. történelmi és földrajzi tanszakok, és e tárgyak oktatási módszerét külön-külön tárgyalták.

A gyakorlóiskolai gyakorlati kiképzés feladata az volt, hogy "oly mintaszerű iskolai életnek adja képét, melyben a tanítványok erkölcsi és értelmi haladása az egész tantestület közös gondjának képezi tárgyát, és mely a tanárjelöltnek buzdító például, a tanárnak lelkesítő emlékül szolgáljon." (53) A gyakorló tanárjelöltek munkáját előírások szabályozták. (A jelöltek lehetőleg különféle osztályokban tanítottak; a tanárjelölt a rendes tanárok útmutatása és felügyelete alapján készült fel és tartotta meg óráját; a jelölt által tartott órát megbeszélés-értékelés követte; hetente két tanárjelölt a többi jelölt jelenlétében próbaelőadást tartott és az előadásról a próbaelőadók, illetve kijelölt bírálók írásban nyilvánítottak véleményt; az iskolai órák szabadon látogathatók voltak, a látottakkal kapcsolatos észrevételeket be lehetett jegyezni a látogató-könyvbe; a rendes tanárok és a tanárjelöltek hetente tartottak egy osztály- és egy közös értekezletet; az osztályértekezleten az osztálytanár vezetésével fegyelmi és nevelési kérdéseket, a képezdei igazgató által tartott közös értekezleteken pedig az iskolára vonatkozó ügyeket, valamint a próbaelőadások és a látogatókönyvbe tett bejegyzések tapasztalatait vitatták meg. Az értekezletek jegyzőkönyveit a gyakorló jelöltek egymást rendszeresen váltva vezették.)

A képezdei ösztöndíj elnyerése, a képezdei rendes taggá való felvétel azzal a kötelezettséggel járt együtt - erről írásbeli nyilatkozat is készült -, hogy a tanárjelölt az ösztöndíj visszafizetésének terhe alatt vállalta, hogy legalább tíz éven át a hazai tanügy, a tanpálya szolgálatában fog állni.

A mai olvasóban joggal merülhet fel az a kérdés, hogy az egyetemi képzés mellett miért vált szükségessé az egyetem mellett működő külön tanárképző intézet felállítása, a tanárképző intézetben folyó tevékenység átfogó szabályozása?

A tanárképző intézet felállításának szükségessége (a korabeli források és a későbbi szakirodalmi elemzések szerint) elsősorban a bölcsészkar oktatás anarchikus voltaival, az oktatók többsége arisztokratikus, a tanárképzést lebecsülő szemléletével magyarázható. (54) Az említett problémák mindegyike logikusan következett és valamilyen módon összefüggött a tanszabadság korabeli felfogásából, valamint a bölcsészkar képzési cél értelmezésében meglévő véleménykülönbségekkel. Az egyetemi tanszabadság gondolatának képviselői szerint a tanszabadság egyik leglényegesebb kritériuma az, hogy az egyetemi tanár szabadon dönthet előadásának tárgyáról, módszeréről és szelleméről. A társadalmi szükségletekre az életpályák által követelt gyakorlati érdekekre tekintettel nem lévő oktatás - különösen a dualizmus első felében - anarchikus állapotokat eredményezett az egyetemi, főleg a bölcsészkar oktatásban. A tanárképzés szem-

pontjából leggyakrabban a következő főbb vádakát emelték az egyetemek, illetőleg a bölcsészeti karok munkája ellen:

- "A német szervezetű egyetemeken a bölcsészeti karok nem nyújtanak semmi garantiát arra nézve, hogy a tanárjelöltek teljes, összefüggő, igényeiknek megfelelő szakképzettséget nyerjenek... Az előadások tárgyát választandó anyag teljesen a tanár önkényére van bízva; ezen előadásokból azután a hallgató is egészen önkénye vagy plaisirje szerint válogat; - semmi rend, semmi összefüggés, semmi szervezet." (55)
- "Az egyetem nincsen semmi tekintettel arra, hogy a növendék tudományszakának egész körét áttanulmányozhassa az előadások vezérfonalát." (56)
- "Az egyetem nincsen semmi tekintettel arra, vajon a növendék felfogta-e a hirdetett igét. És ezt ki ne tapasztalta volna? Mint az ótestamentumi próféták prédikálják a tanárok a tudományt, - mintha csak a négy falnak beszélnének, a mi elég sokszor megtörténik, valóságos Keresztelő Jánosok, kiabálnak a sivatagban." (57)

A tanárképzést lebecsülő arisztokratikus szemlélet jegyében bölcsészkarok oktatók egy része nem tekintette egyetemi feladatnak a tanári pályára való felkészítést. Fel fogásuk szerint az egyetem mind az egyetemi tanár, mind az egyetemi hallgató számára a tudományok önzetlen művelésének a színtere, a tanítás szabadságával nem egyeztet- hető össze a tantervi megkötöttség, az egyetemi tanárnak nem lehet feladata kész és lezárt elméletek oktatása, a középiskolai tanári munkára való felkészítés.

A tanárképző intézetek történetében jelentős dátum volt 1873: ekkor a gimnáziumi és reáltanodai tanárképezdek egyesítésével újjáalakult a tanárképezde. (58) Az egyesített közép-tanodai tanárképezde a további öt szakosztály helyett három szakosztályból (nyelvészet-történelmi, mennyiségtan-természettudományi és nevelés oktatás-tani) állt. A tanárképezdeben az oktatás kötelező tanterv alapján folyt. A tanterv annyi ágra oszlott, ahány tanulmányi csoport az illető szakosztályban működött. Ilyen csoport volt a nyelvésztörténelmi szakosztályban:

1. az óklasszikai nyelvészeti
2. modern nyelvészeti
3. a történelmi csoport.

A mennyiségtan-természettudományi szakosztályban:

1. a mennyiségtani
2. az ábrázoló mértani
3. természettani
4. vegytani
5. természetrajzi csoport.

A hallgatókat két középiskolai tantárgy oktatására készítették fel. A képezde növendékei a képezdei tanterv követelményeivel megegyező előadásokat az egyetemen és a műegyetemen hallgatták, a képezde csak a szükségességnek mutatózó előadások kiegészítéséről vagy a kívánt gyakorlatokról gondoskodott. Az új szabályzat a tanárképezdei tanfolyamok tartalmán nem változtatott. Újszerű, hogy szakosztályonként megnevezte a főtanszakokat, valamint előírta, hogy mindegyik főtanszak legalább egy külön tanárral bírjon a képezdeben.

A tanárképző intézet felállítása, az intézeti tagok képezdei és egyetemi kötelezettségeinek (dolgozatok, vizsgák, óralátogatások, hospitálások stb.) szabályozása kétségtelenül súlyos kihívást jelentett a tanszabadság hagyományos feldolgozásának egyetemi hívei ellen. Nem tekinthető tehát véletlennek, hogy a tanárképző intézet felállítását követően egyesek nyíltan támadták a tanárképző intézetet, mások pedig kísérletet tettek a tudományos képzés és a tanárképzés egyetemi feladatainak az összeegyeztetésére.

Az Országos Közoktatási Tanács (továbbiakban: OKT) 1876-os felterjesztésében - Trefort Ágost vallás- és közoktatásügyi miniszternek a tanárképző intézetek működését bíráló leiratára válaszolva - kifejtette, hogy a tanárképezdét legcélszerűbben a bölcsészeti kar kiegészítő részeként, egyetemi intézetként kellene megszervezni. Az OKT e szervezeti változástól az egyetemi előadásoknak a tanárképzés követelményeihez való igazodását várta. Trefort az OKT javaslatát "azzal a kérdéssel küldte meg az egyetemnek, mi a véleménye a karnak arra vonatkozóan, hogy az egyetemi előadásokat és gyakorlatokat a középiskolai tanárvizsgálati szabályzat követelményeinek megfelelően állapítsák meg." (59) Az egyetem 1876 április 28-i bölcsészeti karra érkező levele tiltakozott az ellen, hogy a tanárok kezét bármi módon megkösse és feleslegesnek ítélte a tanárképző intézet működését, szemináriumok felállítását útján megoldhatónak ítélte a tanárképzés problémáit. "Az egyetem főleg azért nehezményezte a tanárképezőnek mint önálló intézetnek a működését, mert ilyen esetben a képző kívánná megszabni a tanulmányi rendet. Azáltal beavatkoznék az egyetemi előadások témáinak megválasztásába. Az egyetem azt hangsúlyozta, hogy szigorúan a tudományok szolgálatában áll, nem tekintve a gyakorlat igényeit." (60)

A budapesti felterjesztés szorgalmazta, hogy - a kolozsvári egyetem tanárképezdjének megszüntetésével felszabaduló anyagi eszközök átcsoportosításával - a budapesti egyetem bölcsészeti karának kebelében alakítsanak ki a tanárvizsgálati szabályzatban felsorolt tantárgyaknak megfelelő olyan szemináriumok, ahol "a hallgatók a tudomány módszereivel és eszközeivel rendszeresen és önálló munkásságban folytatott gyakorlatok, illetőleg kísérletek vagy irodalmi munkálatok útján megismerkedjenek." (61) A budapesti egyetem bölcsészeti karon azon elvből kiindulva, hogy "a tanárképzés kizárólagos tiszte az egyetemnek" magába akarta olvasztani, be akarta kebelezni a tanárképző intézetet, s annak átgondolt működési rendjét a tudományos kutatás módszereibe és eszközeibe bevezető szemináriumok felállításával akarta pótolni. Az egyetemi felterjesztésre válaszolva az OKT véleményes jelentésében részletesen cáfolta a tanárképezde működése ellen felhozott érveket, s egyben megállapította, hogy a budapesti bölcsészeti kart "A múlt e tekintetben nem jogosítja fel azon önértékes állításra, hogy a tanárképzést kizárólagos tiszteének tekinti. Pontos összeállítása azon előadásoknak, melyekkel egyetemünk bölcsészeti kara a tanárjelöltek előkészületének, az utóbb lefolyt kilencz évben, tehát mintegy három tanfolyamon át szolgált, a leglényegesebb tárgyakban az iskola szükségének majdnem teljes mellőzését tünteti fel." (62) Bizonyára az OKT véleményét meggyőzően megfogalmazó Kármán Mórnak is jelentős szerepe volt abban, hogy a tanárképezde "beolvasztását" célzó elképzelések nem valósulhattak meg. (A teljességhez hozzátartozik, hogy a tanárképzés megjavítása érdekében az 1887/88. tanévben három szemináriumot felállítottak a budapesti egyetemen. A szemináriumokba tanári alapvizsgálatot letett jelöltek nyertek felvételt. A foglalkozásokat olyan egyetemi

tanárok vezették, akik a tanárképző intézetnek is tagjai voltak. Később valamennyi tudomány szak mellé szeminárium jött létre, de felállításuk ellenére is megmaradt a régi tanárképző, a szemináriumok pedig - a német gyakorlathoz hasonlóan - egyre inkább a tudósképzést, és nem a megszervezésüknél hangsúlyozott célt, a tanárképzést tekintették feladatuknak. (63) "Így történt, hogy a semináriumok mellett a régi tanárképző is fennmaradt, a maga problémáival. A semináriumok többsége a tanárképző keretébe foglaltatott ugyan be s foglaltatik ma is, de a szervezet és feladatok éppen ez által annyira összebonyolódtak, hogy az egész egyetemi tanárképzés berendezése szükségképp nehezebbé és tervtelenebbé lett" - állapította meg 1894-ben Beöthy Zsolt. (64)

A kolozsvári egyetem bölcsészeti kara a budapestinél kisebb ellenállást tanúsítva kezdetben lényegében elfogadta és sajátos körülményeinek megfelelően működtette a tanárképezdét. (A "sajátos" kifejezést azért kell használnunk, mert Kolozsvárott fokozatosan, az egyetemi tanszékek bővülésével párhuzamosan került sor a tanárképezdei szakosztályok megszervezésére. Más megközelítésben még azért is sajátos volt a kolozsvári tanárképző intézet, mert egészen 1917-ig nem rendelkezett gyakorló iskolával.) A kolozsvári egyetem bölcsész kara részéről Schneller István professzor volt az, aki pedagógiai professzorként kolozsvári működése első időszakában (1906-tól pedig mint a tanárképző intézet igazgatója) feleslegesnek, károsnak és éppen ezért felszámolandónak tartotta a tanárképző intézetet. A kolozsvári tanárképző intézet feladatáról írt értekezésében önmagának tette fel a kérdést: "mire való az egyetemünk mellett szervezett tanárképző-intézet, a melynek vezetésével megbízattam?" Válasza rövid: "arra való, hogy az egyetemnek átadja azt, a mi az egyetemé" - a tanárképzés elméleti részét - "s másrészt itt Kolozsvárt is készítse elő - az egyetem szempontjából is az oly nagyfontosságú, a középiskola keretén belül szervezendő gyakorlati tanárképző-intézményt." (65)

Schneller professzornak a tanárképző intézet felszámolásával kapcsolatos elgondolásai a későbbiekben módosultak. Nézetei megváltozásában szerepet játszhatott az a tény is, hogy hosszas viták és előkészítés után a vallás- és közoktatásügyi minisztérium 1905 őszén szabályzat-tervezetet jelentetett meg a középiskolai tanárjelöltek gyakorlati kiképzéséről. A szabályzat-tervezet alapján a szakvizsgázott tanárjelöltek egy része középiskolákba nyert beosztást, azaz kiválasztott középiskolák vállalták fel a tanárjelöltek gyakorlati felkészítését. (66) A gyakorlati tanárképzés minisztériumi szabályozásával - bár ez a szabályozás felemás volt, mert anyagi okok miatt csak a tanárjelöltek egy része számára biztosíthatta a középiskolai gyakorlat megszerzésének a lehetőségét - Schneller szerint a tanárképző intézet tulajonképpen mentesült a gyakorlati kiképzés feladata alól és igazi funkcióját teljesíthette: szeminarizálás útján segíthette az egyetemi tanárképzést. (67)

A tanárképzés kérdései az 1890-es években kerültek ismét az országos érdeklődés előterébe. Az Országos Középiskolai Tanáregyesület (OKT) 1891. évi közgyűlésén Kármán Mór "A tanárképzés ügye hazánkban" c. előadásában megállapította, hogy "Húsz évi vajúdás után a tanárképzés ügye, mint olyan, szervezetét s rendjét érte, aligha haladt..." (68) Véleménye szerint a tanárképzés - és egyben a tanárképző intézet - működése szempontjából alapvető problémának tekinthető, hogy a tanárképző intézet tanárai külön testületet alkotnak ugyan, de hivatásukat tekintve egyetemi és műegyetemi tanárok, akik mintegy mellékesen szolgálják a tanárképzés ügyét. A tanárképző intézet

nem támaszkodhat igazán az egyetemi előadásokra, az egyetemi tanárok kevés hajlandóságot mutatnak arra, hogy előadásaik sorát a tervszerű tanárképzés követelményeinek megfelelően állapítsák meg. Kármán a tanárképzési lehetőségeket, a képzés érdekében felhasználható szervezeti kereteket mérlegelve mégis arra a megállapításra jutott, hogy a tudományos képzés nem nélkülözheti az egyetem (az egyetemi tanárok) közreműködését, a jelöltek tudományos felkészítését csak az egyetem biztosíthatja. Tanárképzéssel kapcsolatos téziseiben leszögezi, hogy: "A tanárképzés egyetemi feladat és pedig a filozófiai karra tartozik, külön tanintézet felállítása felesleges, sőt ártalmas is lehet." (69) Kármán az egyetem által nyújtandó sokoldalú, elmélyült és tervszerű tudományos műveltség megszerzését előfeltételnek tartotta a gyakorlati év megkezdéséhez. Az elméleti felkészültség jelentőségének hangsúlyozása azonban nem jelentette azt, hogy lebecsülte volna a gyakorlati felkészítés szükségességét, hanem elsősorban az ebben az időben jelentkező prakticista, a tudományos képzést alábecsülő nézetekkel szembeni határozott fellépését jelezte. (70)

A tanárképzés szempontjait elhanyagoló - sok esetben anarchikusnak nevezhető - egyetemi tanulmányok ellen mások is szót emeltek. Beöthy Zsolt szerint "Tanárjelöltjeink a vizsgálatokon megkívánt s jövő pályájukon szükséges ismeretek jelentékeny részét egyetemi képzésük folyama alatt nem hallják, s vagy kézikönyvekből pótolgatják rendszertelenül és felületesen, vagy pedig semmiképpen... Az ismeretek e hézagossága, a tanultságnak e bizonytalansága és egyenetlensége általában nem a jelöltek, hanem képzésük rovására írandó, mely túlságosan sokat bíz önmagukra, fölösleges terheket ró rájuk és fontos dolgokban tájékozatlanul hagyja őket." (71)

Zlinszky Aladár a tanárképzést szolgáló intézmények közül egyedül a budapesti tanárképző intézet gyakorló iskolájának a működését tekintette életrevalónak. "Maga az egyetemi tanárképző ezzel szemben sohasem tudott érvényre emelkedni. Nem is csoda, az egyetemi tanárok sohasem vették komolyan, rájuk rótt tehernek tekintették, melynek csak ímmel-ámmal feleltek meg. A ministerium felszólítására készítettek ugyan tanrendet, meghatározták azon tanulmányokat, melyeket a képezde tagjai hallgatni kötelesek, de ez a tanterv tarkaságával, elvtelenségével valóságos satírája volt nevének. Ha a tanárképző pótolni akarta volna a hiányokat, önálló, teljesen dotált testülettel lett volna csak képes rá... Azt sem igen tudta mindenki, még a tanárjelöltek sem, hogy a gyakorló iskola voltaképpen ennek a tanárképzőnek a pedagógiai szakosztálya." (72)

A tanárképzés problémái iránti élénk érdeklődést jelzi, hogy az OKTE budapesti és vidéki köreinek többsége véleményt alkotott, illetve tervezetet dolgozott ki a tanárképzés megreformálásáról. Az OKTE Kolozsvári Köre - amelynek tevékenységében meghatározó szerepet töltöttek be a kolozsvári egyetem oktatói - is több ülésén foglalkozott a tanárképzés kérdéseivel. A 1897 március 4-i ülésen Csengeri János egyetemi tanár "A tanárképzés reformja" címen tartott előadást. Előadásának az egyetemi tudományos képzéssel foglalkozó részében olyan problémákat sorolt fel, amelyek - Kármán Mór túlzásoktól mentes véleményét alapul véve - kísértetiesen hasonlítottak a budapesti tudományegyetemi oktatás problémáihoz: "A filozófiai kar négy évfolyamának növendékei együtt hallgatnak négy évfolyamon, nyolcz semesteren át mindent. Csoda -e, ha a kezdő nem emésztli meg azt, a mi az utolsó évfolyambelinek van szánva? csoda -e, ha a már-már végzett tanárjelölt csekélyli a kezdők igényeihez mért előadásokat? ha

ugyan vannak ilyenek, mert hiszen a tanár ilyen körülmények közt csaknem erkölcsileg van rákényszerítve, hogy a legmagasabb igényeknek is eleget tegyen s így voltaképp mindig az utolsó évesekhez beszél: majd a többi is megérti, ha odáig jut.” (73) A Csengeri által javasolt megoldási mód is hasonló Kármánéhoz: ”Szükség van tehát mindenekelőtt arra, hogy a philosophiai karok előadásainak tanulmányi rendje a tudomány teljes rendszere, teljessége és fokozatosság szempontjából megállapíttassék s gondoskodva legyen arról is, hogy a szaktudománnyal érintkező tudományokat, különösen pedig az elméleti paedagogiai és philosophiai disciplínákat a tanárjelölt rendszeres egymásutánban és teljességben hallgathassa.” A tanárképző intézetet Csengeri is megreformálandónak tartja: ”A mai tanárképző-intézet (lucra a non lucendo) az egyetemi tanulmányoknak a tanárképzés szempontjából való fogyatékoságát, szintén fogyatékos, sőt célszerűtlen szervezeténél fogva, nem pótolhatja. Ennélfogva a tanárképző-intézet mint mai alakjában meg nem felelő, gyökeresen reformálandó. Nevezzük bárminek, tanárképzőnek vagy seminariumnak, szerves viszonyba kell hoznunk az egyetemi tanulmányokkal s valóságos gyakorlatokat és értekezleteket kell helyébe tennünk, mint Kármán Mór kívánja a Tanárképzés és Egyetemi oktatás című paedagogiai tanulmányában.” (74)

A tanárképzés korabeli fogyatékoságait azonban nem lehet egyedül a képzési intézmények működésének tökéletlenségével, az egyetemi tudományos képzés, a tanszabadság elve hívei és a tanárjelöltek átgondolt és tervszerű elméleti és gyakorlati felkészültségét szorgalmazó személyek nézetei és törekvései kompromisszumának hiányával magyarázni. E tagadhatatlanul létező problémák mellett a tudományegyetemi oktatás egészére súlyos teherként nehezedett rá a 90-es évek végéig elhúzódó középiskolai tanárhiány. Ennek következményeit érzékletesen tárják eléink a miniszteri jelentések: ”A tanárhiány illusorikussá teszi a tanárképzés legtökéletesebb intézményeit is... Mai tanárképzésünknek sem az a legnagyobb baja, hogy intézményei részben tökéletlenek. Sokkal inkább az, hogy alig van tanárjelölt, a ki végig is járja ez intézményeket. Nemcsak helyettes tanárainknak 79,2 %-a nem aknázhatta ki a maga egészében tanárképzésünk jelenlegi szervezetét, mert a tanuló évek fele újjáról katedrara ültette a csábító alkalom és a szükség; hanem a rendes tagok fiatalabb gárdájából is nagyon kis töredék lehet az, a melyik csak a szabályok értelmében is teljesnek mondhatja a mag képzését... S így sülyesítheti le a tanárhiány a magyar középiskolát egy egész emberöltő idejére.” (75)

A tanárképzés megreformálást célzó törekvések azonban a 90-es években sem hoztak jelentősebb eredményt. Az 1895-ben megnyílt Eötvös-kollégium - amelynek felállítását a kezdetektől fogva tanárképzési szempontokkal indokolták - hallgatói alacsony létszáma, valamint az elmélyült tudományos munkásságot előtérbe helyező tevékenysége miatt nem hozhatott igazi áttörést a tanárképzésben. (Az Eötvös-kollégium kezdetben a Csillag utcában 30 állami ösztöndíjast és a csorna-premontrei kanonokrend 5 tanárjelölt tagját fogadta; 1910 karácsonyán került átadásra a Ménesi úti új épület, amelyben a végleges létszám 100-ban lett megállapítva.) (76)

A tanárképző intézetek számára 1899-ben kiadott 38.640. sz. rendelet megosztotta a tanárképzési feladatokat az egyetem és a tanárképző intézet előadásai között. A szervezeti szabályzatot életbeléptető rendelet szerint a tanárképző intézetnek kellett gondoskodnia arról, hogy a tanárjelöltek tervszerű tanulmányi rendben megszerezhessék a

hivatásuk szempontjából megkívánt szakképzettséget és gyakorlati készséget. Az elméleti képzettség célját szolgálták az egyetemi előadások, valamint a tanárképző intézeti előadások és gyakorlatok; a tanítási gyakorlatba való bevezetést pedig a gyakorló főgimnázium és más középiskolák szolgálták. A tanárképző intézet taja kötelesek a kijelölt előadásokat hallgatni, az előírt gyakorlatokon résztvenni, s főkéllégiumaiból kellő előmenetelt igazolni. (77)

A szervezeti szabályzat előírásai és elgondolásai helyesek voltak, de megvalósításukat - a korábbi hasonló jellegű célkitűzéseket megfogalmazó szabályzatok sorsához hasonlóan - megakadályozta a bölcsészkar oktatás rendszertelensége. Alapvető hiányossága volt a szabályzatnak - és ebben is megegyezett a korábbi szabályzatokkal -, hogy a tanárképző intézeti tagságot nem tette kötelezővé: tanári oklevelet csupán az egyetemi előadások hallgatásával bárki szerezhette anélkül, hogy a tanári pályára külön felkészítést nyújtó tanárképző intézet tagja lett volna. (Ezen a hiányon segített később az 1924. évi XXVII. tc., mely a tanári képesítés megszerzése előfeltételül előírta azt, "hogy középiskolai tanárságra képesítést csak az nyerhet, aki igazolja, hogy szabályszerű egyetemi tanulmányai során a középiskolai tanárképző intézetnek négy éven át tagja volt s az egyes szakcsoportokra nézve kijelölt egyetemi, úgyszintén tanárképzőintézeti előadásokban és gyakorlatokban eredményesen részt vett." A törvény alapján a tanárjelölteknek a négyéves főiskolai tanfolyamot követően egy évig nyilvános középiskolában tanítási gyakorlatot kellett teljesíteniük.) (78)

A tanárképző intézethez tartozó, a gyakorlati felkészítés céljait szolgáló első hazai gyakorlógimnázium 1872-ben Budapesten nyitotta meg kapuit. A budapesti gyakorlógimnázium - pozitív működése ellenére - fennállása első időszakában gyakran vált nem kellően megalapozott támadások céltáblájává. E támadások és bírálatok egy része (amelyek az alacsony osztálylétszámot, a gimnázium kevés osztályát, a tanulói összetétel válogatottságát illették) kétségtelenül megalapozott volt, de a gyakorlógimnázium létét megkérdőjelező, azt szükségtelennek ítélő szélsőséges vélemények elfogultak és igazságtalanok voltak. A gyakorlógimnázium körül időnként fellángoló viták mögött a képzési időszak utolsó szakaszának, az ún. gyakorlóévnél törvényileg nem kellően szabályozott problémái húzódtak meg. E vonatkozásban a leglényegesebb gondot az jelentette, hogy a gyakorlóév, illetve az egyéves iskolai gyakorlat tulajdonképpen nem is volt kötelező. Az 1882. évi 4567. sz. miniszteri rendelet (majd az 1883. évi XXX. tc. ugyanis a pedagógiai vizsgálatra jelentkezés feltételül azt írta elő, hogy a tanárjelölt a szakvizsgálat sikeres letétele után köteles még egy évet vagy didaktikai gyakorlat (középiskolai tanítási gyakorlat) megszerzésére fordítani, vagy akár külföldi egyetemen tanulmányai folytatására szentelni. A gyakorlóév elfogadásához az is alapul szolgálhatott, ha a jelölt egyetemi tanulmányainak ideje alatt legalább egy évig sikeresen teljesített nevelői vagy tanítói gyakorlatot. (Magántanulót eredményesen készített fel vizsgálatra.) (79)

A gyakorlógimnázium azért sem válhatott a gyakorlati tanárképzés szerves részévé, mert pl. 1872 és 1895 közt a budapesti tanárvizsgáló bizottságnál tanári oklevelet elnyert 1268 jelölt közül csak 491 személy gyakorolhatott a gyakorlógimnáziumban. (80)

Kolozsvárott még ennél is szomorúbb volt a helyzet. Az 1872-től egyre erőteljesebben megfogalmazott követelések ellenére csak 1917 őszén nyithatta meg kapuját a gyakorlati tanárképzés céljait is szolgáló "reform-iskola". (81)

IRODALOM

1. Erdély magyar egyeteme. Az erdélyi egyetemi gondolat és a Magyar Királyi Ferenc József Tudományegyetem története.
Kolozsvár, 1941. 160. old.
2. BREZNAY Béla - KENESSEY Béla - SCHNELLER István: A felső oktatásügy Magyarországon.
Budapest, 1896. 377-388. old.
3. SOMOGYI József: Hazánk közoktatásügye a második világháborúig.
Budapest, 1942. 238. old.
4. MÉSZÁROS István: Középfokú iskoláink kronológiája és topográfiája 996-1948.
Akadémiai Kiadó, Budapest, 1988. 48. old.
5. Az evangélikus tanárképzés múltjából.
Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny, Ötvenedik évfolyam 7-8. sz. 192. old.
6. MÉSZÁROS István: i. m. 48. old.
7. FINÁCZY Ernő: A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában. II. kötet.
Budapest, 1902. 83. old.
8. FINÁCZY Ernő: i. m. 92. old.
9. FINÁCZY Ernő: i. m. 85-87. old.
10. FINÁCZY Ernő: i. m. 91. old.
11. FINÁCZY Ernő: i. m. 92. old.
12. PIRCHALA Imre: A magyarországi középiskolák rendje. II. kötet. Budapest, 1905. 313. old.
13. A magyar tudománypolitika alapvetése. (Szerk.: Magyary Zoltán) Budapest, 1927. 205. old.
14. IMRE Sándor: A középiskolai tanárok előkészítése a gyakorlatra. Magyar Paedagogia, 1904. 150. old.
15. FINÁCZY Ernő: i. m. 370. old.
16. A magyar tudománypolitika... i. m. 207. old.
17. FINÁCZY Ernő: i. m. 370. old.
18. ERDÉLYI Károly: A kolozsvári r. kath. főgymnasium története 1579-1888. (Megj.: Erdélyi Károly: Clasanzi Sz. József a kegyes tanítótrend alapítója c. mű mellékleteként.)
Temesvár, 1893. 85-90. old.
19. TÉGLÁS Gábor: Az erdélyrészi ref. collegiumok fejlődési története III.
Országos Középtanodai Tanáregyleti Közlöny,
1876. 510. old.
20. GÁL Kelemen: A Kolozsvári unitárius kollégium története (1568-1900). I. kötet
Minerva, 1935. 465. old.
21. GÁL Kelemen: i. m. 467. old.

22. TÉGLÁS Gábor: Az erdélyrészi görög katolikusok és görög keletiek középiskolai ügye.
Országos Középtanodai Tanáregyleti Közlöny, 1878. 237-238. old.
23. A magyar tudománypolitika... i. m. 205. old.
24. IMRE Sándor: i. m. 150. old.
25. Az Országos Középiskolai Tanáregyesület választmányának 1904. ülése.
Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny, XXXVII. évf. 353. old
26. IMRE Sándor: i. m. 152. old.
27. IMRE Sándor: i. m. 152. old.
28. HETÉNYI János: A protestans főiskolai tanítás-rend tervezete. Kecskemét, 1843.
29. PÉTERFFY Jenő: Magyar paedagogusok a tanárképzésről századunk elején.
Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny, XIX. évf. 11. sz. 66. old.
30. PÉTERFFY Jenő: i. m. 667. old.
31. PÉTERFFY Jenő: i. m. 668. old.
32. PIRCHALA Imre: i. m. 314. old.
33. FELKAI László: Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus korából. Tankönyvkiadó, Budapest, 1983. 283. old.
34. KLAMARIK János miniszteri tanácsos megnyitó beszéde a Paedagogiai Társaság 1891 május 26-i ülésén.
Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny, XXIV.évf. 10. sz. 565. old.
35. GÁL Kelemen: i. m. 469. old.
36. GÁL Kelemen: i. m. 469-470. old.
37. PIRCHALA Imre: i. m. 314. old.
38. PIRCHALA Imre: i. m. 315. old.
39. A vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter f. évi január hó 20-án, a középiskolai tanárképzés ügyében a budapesti tanárképző intézet igazgatójához.
Stoczek József úrhoz intézett rendelete.
Országos Középtanodai Tanáregyleti Közlöny, XIII. évf. 10. sz. 317. old.
40. A miniszter 1880 január 20-i rendelete... i. m. 317. old.
41. A miniszter 1880 január 20-i rendelete... i. m. 317. old.
42. Szabályzat a középiskolai (gymnasiumi és reáliskolai) tanárvizsgálatra. A vallás- és közoktatásügyi m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1882. évi január hó 30-án 4567. sz. a. kelt rendelete.
Országos Középtanodai Tanáregyleti Közlöny, XV. évf. 424-426., 445-449., 474-481. old.
43. PIRCHALA Imre: i. m. 316. old.
44. Az 1888. évi 50.098. sz. VKM rendelettel kiadott szabályzat a középiskolai (gimnáziumi és reáliskolai) tanárvizsgálat tárgyában. (Megj.: Magyar köz-igazgatási törvények Grill-féle kiadás II. kötet.)
Budapest, 1910. 245-253. old.
45. Az új tanárvizsgálati szabályzat...
Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny, XXII. évf. 6. sz. 393-394. old.

46. Magyar közigazgatási törvények... i. m. 253-254. old.
47. A magyar tudománypolitika... i. m. 208. old.
48. SOMOGYI József: i. m. 242. old.
49. RÉVAY József: A tanárképzés kérdése.
Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny, XLIX. évf. 13. sz. 581. old.
50. A pesti magyar királyi tudomány-egyetem bölcsészeti kara mellett középtanodai tanárjelöltek számára felállított állami tanárképezdének szabályzata.
(Megj. Kármán Mór: A tanárképzés és az egyetemi oktatás c. mű 1. Függelékeként.) Budapest, 1895. 50. old.
51. Törvény-javaslat a József-műegyetem újból szervezése tárgyában.
Országos Középtanodai Tanáregyleti Közlöny, III. évf. 7. füzet 329. old.
52. KÁRMÁN Mór: i. m. 60. old.
53. KÁRMÁN Mór: i. m. 61. old.
54. LADÁNYI Andor: A magyarországi felsőoktatás a dualizmus kora második felében.
FPK, Budapest, 1969, 76. old.
55. HEINRICH Gábor: A tanárképezde átalakítása.
Magyar Tanügy, 1874. 817. old.
56. HEINRICH Gábor: i. m. 816. old.
57. HEINRICH Gábor: i. m. 815. old.
58. KÁRMÁN Mór: i. m. II. Függelék 62-64. old.
59. FELKAI László: i. m. 289. old.
60. FELKAI László: i. m. 290. old.
61. A m. kir. egyetem bölcsészeti karának felterjesztése a középiskolai tanárképzés tárgyában. (Megj.: Kármán Mór: i. m. III. Függelék 27. old.)
62. A Közoktatási Tanács véleményes jelentése az egyetem bölcsészeti karának a tanárképzést illető javaslata tárgyában. (Megj.: Kármán Mór: i. m. III. Melléklet 44. old.)
63. FELKAI László: i. m. 293. old.
64. BEÖTHY Zsolt: Az egyetemi tanárképzés kérdéséhez. Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny, XXVIII. évf. 9. sz. 182. old.
65. SCHNELLER István: A kolozsvári tanárképző intézet feladatáról. (Megj.: Schneller István: Paedagogiai dolgozatok III. kötet) Budapest, 1910. 178. old.
66. Szabályzat-tervezet a középiskolai tanárjelöltek gyakorlati kiképzéséről.
Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny, XXXIX. évf. 2-3. sz. 144-148. old.
67. PUKÁNSZKY Béla: Személyiségpedagógia és tanárképzés - Schneller István munkássága.
Kandidátusi értekezés. Szeged, 1988. Kézirat. 164. old.
68. KÁRMÁN Mór: A tanárképzés ügye hazánkban.
Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny, XXIV. évf. 10-11. sz. 520. old.
69. KÁRMÁN Mór: A tanárképzésről.
Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny, XXV. évf. 70-71. old.

70. LADÁNYI Andor: i. m. 90-91. old.
71. BEÖTHY Zsolt: i. m. 185. old.
72. ZLINSZKY Aladár: A tanárképzés reformja I.
Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny, XXVIII. évf. 22. sz. 415. old.
73. CSENGERI János: A tanárképzés reformja.
Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny, XXX. évf. 24. sz. 474. old.
74. CSENGERI János: i. m. 474-475. old.
75. A XXVII. ministeri jelentés.
Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny, XXXI. évf. 25. sz. 534-536. old.
76. A magyar tudománypolitika... i. m. 207. old.
77. A budapesti m. kir. középiskolai tanárképző-intézet szervezeti szabályzata.
Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny, XXX. évf. 2. sz. 77-79. old.
78. A magyar tudománypolitika... i. m. 206. old.
79. Szabályzat a középiskolai (gymnasiumi és reáliskolai) tanárvizsgálatra.
Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny, XV. évf. 13. sz. 424-426. old.
80. LADÁNYI Andor: i. m. 99. old.
81. A Kolozsvári Tanári Kör 1918. január 22-i ülésének elnöki megnyitója.
Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny, 1917/18. 454. old.

DIE ENTSTEHUNG DER LEHRERAUSBILDUNG IN UNGARN UND DIE WICHTIGEREN MERKMALE IHRER ENTWICKLUNG WÄHREND DER PERIODE DES DUALISMUS (1867-1918)*

In der vorliegenden Studie wird die Geschichte der Entstehung der ungarischen Lehrerausbildung dargestellt. Zuerst wird die Vorgeschichte im 16. - 18. Jahrhundert behandelt, dann wird die Untersuchung der Lehrerausbildung der Periode des Dualismus durch den Vergleich der zu verschiedenen Zeitpunkten erlassenen Verordnungen und Anweisungen vorgenommen. Während der Periode des Dualismus wurde die Ausbildung von Oberschullehrern von zwei staatlich organisierten Institutionen, vom Institut für Lehrerausbildung (Lehrerseminar) und vom Ausschuß für die Lehrerprüfung betreut. Die Lehrerseminare haben - parallel zu den Universitäten der Wissenschaften - für die theoretische Ausbildung der Lehrerkandidaten gesorgt. Die praktische Ausbildung erfolgte am Übungsgymnasium. Die Ausschüsse für die Lehrerprüfung waren mit der Regelung und der Aufsicht der Studien und Prüfungen betraut, die der Lehrerausbildung zugrunde lagen.

Die vorliegende Studie gibt über die allgemeinen Merkmale der Lehrerausbildung in den beiden bedeutenderen ungarischen Universitäten (Budapest bzw. Kolozsvár (=Klausenburg) einen Überblick. Der Verfasser der Studie hat vor, in der Fortsetzung der Arbeit die eigentümliche Lage der Lehrerausbildung in Kolozsvár, die von der Lehrerausbildung in Budapest abweichenden Eigenartigkeiten der Lehrerausbildung von Kolozsvár zu behandeln.

* Aus dem Studienentwurf "Das System der Lehrerausbildung an der Universität von Kolozsvár.

FELMÉRI A VALLÁSRÓL ÉS A VALLÁSOS NEVELÉSRŐL*

Ha Felméri felfogását vallásosságról, vallásról meg akarjuk érteni, a legjobb kiindulópont véleménye a felekezeti iskolákról. "Hasztalan hirdetjük a nemzet egységét - írja -, valameddig a különböző felekezeti iskolák gyakorlatilag elválasztják gyermekeinket egymástól." (620. old.) Ellene van, hogy az iskolák vallásfelekezetek szerint elkülönítsék a gyermekeket. "Ne feledjük - írja -, hogy nincs az iskolához fogható több oly hely, mely úgy taníthassa az egyetemes felebaráti szeretetet; s valameddig elkülönítjük egymástól gyermekeinket, mindaddig az újabb nemzedékek kisebb-nagyobb mértékben ismételni fogják a régiek tévedéseit és szenvedélyeit. Ám a mi iskolázásunkban ma a nemzetnévelés szempontja a fő, s nem az, hogy egymásra féltékenykedő és kicsinykedésben kifogyhatatlan ifjúságot neveljen." (621. old.)

Mélységesen elítéli, bár "az akkori világnézet természetes folyamányának" tartja, a vallásosságnak azt a korszakát, amelyet "a versengés" korszakának nevez: a XVI. és XVII. század vallási üldözéseit, vallásháborúit. Az üldözés és gyűlölet korszaka volt ez, amelyben ezrek és ezrek szenvedtek martíromságot felekezeti meggyőződésük miatt. Montaigne-t idézi: "Az emberiség a martírok ezrei vérehullása árán jött rá Montaigne igazságára; hogy igen magas ár egy embert maga conjecturáiért elevenen megégetni." Úgy látja, hogy a felekezeti vallásoktatásban a XIX. század végén is fennmaradt a "két-három száz évvel azelőtti dogmatikai nehézfegyverzet". A "különböző egyházak" nem szűntek meg "tekintélyes erőfeszítést tenni felekezeti tudat erősítésére, de ugyanakkor ügyet sem vetnek az ifjú nemzedék szívében a krisztusi vallásos érzet felébresztésére". Az ifjak értelmét még mindig "dogmatikai tételekkel ruháztatják, elfelejtik a szeretet melegét ébresztgetni szívökben minden iránt, ami szent (Isten, haza és család iránt), sőt hidegre tüzelik érzületüket más hitű társaik iránt". (621.o.)

A "versengés korszakát" a vallásos nevelés terén először a "türelem korszaka" váltotta fel, majd "a nemzeti nevelés korszakának" kell felváltania; ez utóbbi van hivatva az új nemzedék "erkölcsi érzetének" kiművelésével felszámolni "a községi és felekezeti élet szakadozottságát", a nemzet "összetartozósága érzetének nagy hiányosságát". (623-624. old.) "Ma a nemzeti fejlődés korszakában - írja Felméri - egy nemzettest tagjainak nem csupán türelemmel kell egymás iránt viseltetniök, hanem szeretettel is." (620. old.)

Felméri meggyőződése, hogy a XIX. században teljesen idejétmúlt a felekezeti vallásosság türelmetlensége, de elégtelen és idejétmúlt a közömbös vallási türelmesség is. E századnak, amelyben szerinte "a humanitas érzete rendkívül nagy haladást tett", a

* Felméri Lajos a Kolozsvárott 1872-ben alapított Ferenc József Tudományegyetem első pedagógiaprofesszora. A tanulmány Felméri Lajos A neveléstudomány kézi könyve c. Kolozsvárott 1890-ben első kiadásban megjelent nagyszabású műve alapján készült. A tanulmányban található idézetek mind e könyvből valók. (Felméri Lajos: A neveléstudomány kézi könyve. Kolozsvár, Ajtai K. Albert könyvnyomdája 1890.)

felebaráti szeretet, a legmagasabbrendű humanitás vallása felelhet csak meg, és ez "az igazi krisztusi vallás". És ha e században mégis a vallásos közöny terjed, akkor ez "nem a kor irányzatának a hibája", hanem a versengés korszakából itt maradt, a felekezeti tudatot erősítő, az egymás iránti gyűlölködést továbbra is szító, a kiüresedett vallási dogmákhoz ragaszkodó vallási felfogás és vallásos nevelés következménye. (621. old.)

Hogy miért értékeli Felméri a XIX. századot a humanitás nagy haladásaként, azt szociálintropológiai nézeteiről írt tanulmányunkban konkrétan és részletesen kifejtettük.* Rövid foglalathban: korábban a nép, a dolgozó nép és a faji, vallási előítéletek következtében kirekesztettek nem tartoztak a társadalomhoz, társadalmon kívüliek voltak. A társadalmat csak a született előjogokkal rendelkező rendek, osztályok alkották. Éppen ezért "a régi társadalom" a szó igazi értelmében nem is volt társadalom. "Azelőtt társadalomról azért nem lehetett szó, mert a polgári jogok nem voltak közkincs. Az egyesek rokonszenve csak a rendi tagokra terjedett." (72. old.) Történetileg érthető, hogy e régi korszak vallásossága is az egymás iránt gyűlölködést szító felekezeti vallásosság volt. A XIX. század teremtette meg "a törvényszerűségein és szabadságon" alapuló "rendezett" társadalmat, amelyben mindenki egyenlőségre és szabadságra születik, amelyben "az egyenlőség és igazságosság erkölcsé diadalmaskodik". De az egyéni szabadság feltétele éppen azáltal teremthető meg, hogy mindenki "első renden" mások szabadságát, illetőleg az azt szabályozó törvényt tartozik tisztelni. A XIX. század hozza létre azt a demokratikus társadalmat, amelyben az ember azzá lehet, "amire ben született tehetségei sarkallják", tehát egyéniség, személyiség, de ugyanakkor "idegsejt, mely sok szállal fonódik hasonló társaihoz, ember, ki a rokonszenv, felebaráti szeretet és az ősök tisztelete érzelmeivel fűződik egy nemzethez". A polgári demokratikus társadalom ugyanis - megfelelő történelmi előzmények folyamányaként - nemzeti társadalomként alakul meg. A régi társadalomban a rendek merev elkülönülése következtében hiányzott a nemzetté egyesítő "közös érdek". A személyiség "társadalmi atom", aki ugyanakkor, amikor megkapja a demokratikus társadalomtól a lehetőséget egyéniségének kiteljesedésére, "az egyéni mozgásra és haladásra", ezt a társadalom, a nemzet hasznára, embertársai javára kell kamatoztatnia. A személyiség egyben "polgár"; a demokratikus társadalom "egymás mellé rendelt, egyenjogú polgárok" társadalmá egyforma jogokkal és kötelességekkel. A demokratikus társadalomban "az érték mértéke" a szabadság. A szabadság azonban nem szabadosság, csak az az ember szabad, aki képes "önmagát fegyelmezni, önös szenvedélyeit megzabolázni", a társadalmi együttélést szabályozó törvényt "belátással párosult vonzalomból" tisztelni, akiben magas fokon kialakult a másokért érzett felelősség- és kötelességtudat.

Ez tömören a XIX. század polgári demokratikus és nemzeti társadalmainak kialakulásával a társadalom humanizálódásának az az előrehaladása, amelynek magával kell hoznia a vallás és a vallásos nevelés átalakulását is: a felekezeti uszítás, "versengés" és a csak türelemre nevelő korszaka helyett a vallásos nevelés "nemzeti korszakát". A vallásnak is az válik feladatává, hogy "a társaséleti fejlődésnek nevezetes tényezője" legyen, hogy elősegítse a társadalom humanizálódását, hogy a tudománnyal, a

* E tanulmányt a Magyar Pedagógia c. folyóirat közlésre elfogadta, és az 1889 évi 3. számában fogja közölni.

művészettel, az erkölccsel együtt "munkásszerve legyen a emberi társuláshoz és haladásnak". (32. old.) Ennek a vallásnak a lényege csakis "a közboldogságot előmozdító" cselekedetekben, a "kötelesség tisztább eszméjében" megnyilvánuló "egyetemes felebaráti szeretet" lehet.

Az eddigeből kitűnik, hogy Felméri a vallásban is történelmi produktumot lát, vagy legalábbis azt is lát. A vallás tükörképe a mindenkori "társadalmi szerkezetnek", a humanizálódás ama fokának, amelyre az emberiség történelmi fejlődése során eljutott. Amíg a rendi társadalom fennállt, amíg "a polgári jogok nem voltak közkinccs", amíg az emberek között áthághatatlan születési és vagyoni különbségek léteztek, és teljes volt az esélyegyenlőtlenség, addig a "dogmai tételeikhez" kicsinyesen ragaszkodó vallási felekezetek kíméletlen, "a mátyók ezrei vérehullatását" követelő versengése volt a jellemző, a szabadság, az egyenlőség, a testvériség társadalmának új vallásra, a "legmagasabbrendű humanitás" vallására van szüksége.

Egyéb bizonyítékaink is vannak arra vonatkozóan, hogy Felméri a vallás és "társadalmi szerkezet" között szoros kapcsolatot tételez fel. Rámutat pl. arra, hogy a despotikus ókori és középkori államhatalmi és családi viszonyokat a vallás mindenkor igazolta. "A hajdan-korban" - írja a politikai hatalom arculatának megfelelően "a családfő hatalma korlátlan, abszolút, a házasság rendszerint a politikai érdekeket szolgálja, s nem a szív érdekeit". "Természetes, ha az így alkotott háztájban az asszony eszköz, s a gyermekek semmik." (48. old.) Ez a despotikus családszerkezet nemcsak az ókori keleti államokban, hanem az ókori görög államokban és a rómaiaknál volt jellemző, a keresztény középkorban is. A keresztény vallás Felméri szerint ugyan új, humánus elvet hirdetett meg a társadalmi és családi viszonylatokat egyaránt, de a tényleges, történelmileg megvalósult kereszténység továbbra is az embertelen, despotikus emberi és családi viszonyokat támasztotta alá. A keresztény elv, amely "a szeretet érzetével szolidaritásba hozza a család és a társadalom tagjait egymással", és amely szerint "mindenki szabadságra születik s saját erőfeszítésével valósítja meg magán Isten képviselését", hosszú ideig nem tudott "győzelemre jutni", mert "útját állták a doctrinák". "A középkor egyházi atyái - fejti ki Felméri - a görög-római világnézet útján járnak, s az asszonyt tökéletlenebb lénynek tartják, mint a férfit; természetesen, ha e korban a családapák színe előtt az anya és a gyermekek teljesen háttérbe szorulnak." (49. old.) A középkori kereszténység is az "atyai tekintély isteni származását" hirdette, és hasonló kegyetlen, embertelen bánásmódokat szentesített, mint amilyenek az ókori despotikus államokban voltak szokásban. A következő konkrét példákkal igazolja ezt: "...a középkortól maradt ránk annak a borzasztó szokásnak az emléke, hogy új ház (családi fészék) építéskor a család legifjabb tagját a család szerencséjéért annak alapjába befalazták." (50. old.) Ugyancsak a keresztény középkor itt-ott máig is élő barbár szokása volt, hogy a család egy tagjának vétsége miatt a család összes közeli és távoli tagjának lakolnia kellett. Sajátos módon Felméri az emberi és polgári jogokat alkotmányba iktató antiklerikális francia forradalmat tartja ama társadalmi átalakulás kiinduló pontjának, amely a társadalmat és a családot "a szeretet érzésével szolidaritásba" hozó keresztény elvet valóra válthatja, és amelyben mindenki szabadságra születvén saját erőfeszítésével megvalósíthatja magán isten képviselését, amivel Felméri nem kíván mást kifejezni, mint azt, hogy mindenki kifejlesztheti magában a legmagasabbrendű humánus elvet, eljuthat az

emberi tökéletesség magas fokára, amelyet Felméri nagyon is konkrétan, kora történeti szükségleteinek megfelelően értelmez.

A világnézet társadalmi meghatározottságát Felméri több vonatkozásban is hangsúlyozza és bizonyítja. "A középkor világnézete fő vonásait megtaláljuk társas szerkezetében is, és abban különbözik az ó- és újkortól." (70. old.) Ez a középkori vallásos világnézet "az embert a rendhez, a testülethez és a földhöz kötötte". A középkori társadalmi keretek kisebb-nagyobb merevséggel a XVIII. század végéig fennmaradtak, "midőn a francia forradalom azokat összetörte; az egyént régi kötelekeiből felszabadította, és a társadalmi rendek létrájáról leszállítva a maga lábára állította. Így született meg a demokratikus vagy jelenkori társadalom". (70. old.) A középkori erkölcs, amely természetesen valláserkölcst volt "nem csak hogy nem protestált - jelenti ki Felméri - a fennálló társas szerkezet ellen, hanem másról vagy jobb szerkezetűről nem is álmodott". A középkori ember gondolkodása "dogmatikus", "passzív", "naívnul hívő" volt, gondolkodása motívumait kívülről kapta, s egyáltalán nem magából merítette. (70-71. old.) A középkori világnézet teljességgel nélkülözte "a haladás eszméjét", a világot, a túlvilágot és a poklot örökre meghatározottnak, állandónak és megváltoztathatatlanak vélte. "A középkor emberének korlátolt az universuma a Laplace és Galilei universumához képest, de oly állandó, mint állandó volt a föld és a pokol, s szentül hitte, hogy a világ olyan volt és lesz mindig, aminőnek látta, és hogy azt majd az utolsó ítélet is olyannak találja." (70. old.)

Felméri részletesen jellemzi a középkori világnézetnek megfelelő dogmatikus oktatást, amely kizárólag a tekintélyen alapult, nem volt tekintettel a tényekre, a valóságra, nem ismerte a megfigyelést, még az elemi józan ész is nélkülözte. Kérő példákat hoz fel "a betűből való bölcsekedés dühére és a tények megfigyelésének ignorálására". "Aristoteles iratainak szintoly ingadhatatlan volt a tekintélye, mint a Bibliának - írja. Természetes volt tehát, ha az Isten kijelentette és Aristoteles mondotta az igazságokat, könyv nélkül szintűgy betanulták, mint Cicero és Virgil irodalmi szépségeit, azoknál igazabbat, ezeknél szebbet képzelni sem lehetett." (42. old.)

"A kritikai szellem - állapítja meg Felméri - aláásta a hit alapjait...azóta a philosophok megtanítottak, hogy a tekintélyen alapuló hit helyébe a szabad vizsgálódást és a megfontoláson épült meggyőződést tegyük." Az iskolák, amelyek régebben a dogmák "lelőhelyei" voltak, "a felfogó és ítélő erő művelő helyeivé, a józan ész" terjesztőivé váltak. Megingott a hit a Bibliában is mint megdönthetetlen igazságokat tartalmazó isteni kinyilatkoztatásban... "gyermekkori Bibliánkat eldobtuk magunktól - írja -, többé nem hiszünk úgy a világ teremtésében és a próféták rendjében, mint akkor hittünk..." (42. old.)

Már itt rá kell azonban mutatnunk arra, hogy Felméri rendkívül nagyra becsüli a Bibliát: mint az ó-, mind az újszövetség iratait; a bibliai történetekkel való megismerkedést a nevelés elengedhetetlen eszközének tekinti, de mint a fenti idézetből is kitűnik, a Bibliát nem tekinti a kinyilatkoztatott isteni igazságok forrásának, hanem elsősorban örökbecsű esztétikai és erkölcsi nevelő értékű műként értékeli: "A biblia - írja - a vallásban levő költői és erkölcstan rész örökbecsű kódexe lévén, magaviseletünk és költelességteljesítésünk stílusára legremekébbül bevezetnek az ó- és újszövetség iratai." (618. old.) A Biblia nem isteni kinyilatkoztatás, de "az ószövetség epikai és festői jelene-

teivel, drámaiságával, rhythmusos költészetével és szenséges moráljával örökké elsőrendű olvasmánya lesz minden nemzet ifjúságának... Meg vagyok győződve, hogy a mi társadalmunkban a Biblia nélkül a gyermek és ember fejlődése szintoly lehetetlen, mint amely lehetetlen volt a görög társadalomban Homér nélkül... Úgy tetszik nekem, hogy az emberiség gyermekkorának a könyve, a Biblia örökké a legjobb könyve lesz minden ember gyermekkorának..." (509-510. old.)

Nem érdektelen megvizsgálni, milyen nevelési tartalmakra hívja fel Felméri a figyelmet a bibliai történetekben. Az ószövetségben a legfontosabb tanulságként "Izrael népének az egész ószövetségen végigvonuló együttérzését, a szoros együvé tartozást, a minden lapon érezhető erkölcsi és faji kötelekeket, a családi szeretet és a patriarkák korát jellemző önfeláldozás drámai jeleneteit" ajánlja. Ezek az erények pontosan azok, amelyekkel ő a saját korában a nemzeti összeforrottságot, a nemzeti együvé tartozást kívánta erősíteni, és amelyeket - mint fentebb már láttuk - szembeállított a nemzeti egységet megbontó felekezeti gyűlölködéssel. Az újszövetséget pedig "az élő szeretet", "az egyetemes felebaráti szeretet" dokumentumának tartja, ama egyetemes, nem felekezeti vallásos szellem "plasztikai kifejezésének", "melyet nem lehet tudományként tanítani, mert a szív dolga, s a szívvel nem lehet argumentálni." "A krisztusi vallás - írja - nem tudós vallásban áll, hanem élő szeretetben." (619. old.) Az élő szeretetre nevelés hangsúlyozásában is elsősorban "a nemzetné növekedés szempontja" vezet, ebben az élő szeretetre nevelésben nincs semmi érzélgősség. A Biblia a legalkalmasabb olvasmány szerinte a rokonszenv érzésének, a különböző felekezetekhez tartozó gyermekek egymás iránti szeretetének a felébresztésére és ily módon a nemzeti egység erősítésére. "És ezért a rokonszenve hatásért - írja - rendkívül becse a Biblia olvasása az iskolában az ifjú nemzedék egyöntetű érzületének a megteremtésére. Az egy közsgben egymással lakó, habár különböző felekezeti polgárok gyermekei legjobban rászoknak az Isten és felebaráti szeretet emotiójára az ima és a biblia olvasása után." (620. old.) A Biblia olvasatásának annak megértését és megérzését kell elősegítenie, hogy - mint írja - "ma a nemzeti fejlődés korszakában egy nemzettest tagjainak nem csupán türelemmel kell egymás iránt viselteiniök, hanem szeretettel is". (620. old.) A fenti idézetben szó van az imáról is, az alábbiakban még kitérünk Felméri fejtegetéseire az imáról, melyek szintén mélyen bevilágítanak a vallásosságról vallott felfogásába.

Már az eddigiekből is világosan kitűnik, hogy Felméri a vallást, a vallásos nevelést elsősorban azoknak az erkölcsi eszméknek a szolgálatába állítja, amelyeket a demokratikus nemzeti társadalom létrejötte és megerősítése szempontjából fontosaknak tart. Az alábbiakban bizonyítékát kapjuk annak, hogy Felméri a vallás lényegének tekinti az erkölccsel való bensőséges kapcsolatát, sőt talán nem tévedünk, ha azt mondjuk, Felméri vallásossága nem egyéb, mint az erkölcsiség magasabb fokozata. "Természetes tehát - írja - az a postulátum, hogy a moralhoz okvetlenül kell valami tisztító és emelő hatás vagyis olyasmi, ami cselekedeteink értékének fényt és ízt ad. S ez a valami a vallásos emotió, mely szárnyat ad érzelmünknek, s költői ihletése által az utilitarizmus prózaiságából fölemel a kötelesség tisztább eszméjére, tekintetünket a legmagasabb tökélyre irányozza, mi nélkül a legszeretetre méltóbb ember sem lehet el." (620. old.) A vallás tehát az a többlet, amely az erkölcsi utilitarizmusból az erkölcsiség magasabb fokára emel föl bennünket. Erkölcsi utilitarizmusok Felméri annak az embernek az erkölcsi magatartá-

sát érti, aki ugyan eleget tesz az erkölcsi követelményeknek, de ezt elsősorban azért teszi, hogy saját magával elégedett lehessen, hogy erkölcsös cselekedeteiben saját maga érdemeit könyvelhesse el, hogy megnyugtassa lelkiismeretét, és megszerezze embertársai becsülését. Az erkölcsi utilitarista tehát Felméri szavaival szinte könyvvitelt vezet erkölcsi cselekedeteiről: ezért és ezért az erkölcsi cselekedetért ez és ez az érdem jár. "A mi cselekedeteinknek és a nekik megfelelő érdemnek nyilvántartása - írja - rászoktat bennünket egy bizonyos utilitarizmusra. Magaviseletünkhez hozzá gondoljuk az erkölcsi mérlegben neki megfelelő érdemet, ami nagyon is anyagi ízfűvé teszi a morált s prózaivá és földhöz ragadottá magaviseletünket." (612. old.) Felméri elégtelennek tartja és elítéli ezt a tulajdonképpen nagyon is önző, a hasznosság elvén nyugvó erkölcsösséget, ezt az "etikai önelégültséget", amely gátat is szab az erkölcsi tökéletesedésnek. Erkölcsileg tökéletesedni, egyre magasabb erkölcsi színvonalra jutni csak "etikai alázatossággal" lehetséges, vagyis oly módon, ha erkölcsi cselekedeteinket az erkölcsi eszmény "legmagasabb fokához", "az isteni tökélyhez" viszonyítjuk. "Így az is, aki erkölcsileg sokra emelkedett, jobban látja, minő csekély az a magaslat, amelyre feljuthatott: legjava magaviseletével sincs megelégedve, mert érzi, hogy minő tökéletlen az emberi tökély az isteni tökélyhez képest". (612. old.) Az erkölcsiségnek ez az erkölcsi cselekedeteket nem önérdemként elszámoló, hanem etikai alázatossággal együttjáró magasabb foka, "a kötelességnek ez a tisztább eszméje" az erkölcsiségnek a vallásos szintje, lényegében maga a vallás.

Amikor Felméri az etikai önelégültséget kárhoztatja, és szembeállítja vele az etikai alázatosságot, szó sincs természetesen nála valamiféle etikai aszketizmusról. Ez teljességgel ellentmondana Felméri világnézetének, pedagógiájának, amelynek alapvető vonása egyrészt a cselekvő társadalmiság elve, másrészt az embernek mint örömkereső, boldogságra törekvő lénynek etikai és pedagógiai legitimizálása. Az örömet és boldogságot azonban szerinte az emberiség fejlődése, humanizálódása folyamatában kialakuló egyre magasabbrendű, a társadalmi fejlődést szolgáló eszmények önkéntes követésében leljük meg." Az emberi cselekvés magasrendű eszménye pedig - írja Felméri - a másokért éles, a felebaráti szeretet, s jelszava: Mindenki másokkal, mindnyájan egyért." (15. old.) Ez a humánus magas fokát kifejező eszmény és jelszó azonban "az emberiségnek az állatiasság fölött aratott lassú diadalában" jut csak érvényre, csak hosszú történeti folyamatban győzi le "az állati cselekvés törvényét: az individualizmust, amelynek jelszava viszont: Mindenik mindenikkel szemben csak magáért". (15. old.) Az etikai alázatosság tehát ugyanazokra a már említett erényekre utal, amelyeknek Felméri szerint a demokratikus nemzeti társadalmak egyéniségekké, személyiségekké váló polgárait jellemezniük kell, és amelyeket Kézikönyvének a nemzeti nevelésről szóló részében az iskola nevelési feladataiul így jelöl meg: "Általában az iskola a maga nevelésével nem csupán melegágya az újkori társadalomban nagy szerepet vivő emberies megszokásoknak, minők az egyenlőség, igazságosság, rokonszenv és önfeláldozás, hanem a nemzeti solidaritás tűzhelyévé lesz, ha a testi, értelmi és erkölcsi nevelés különböző ágazataiban beleszövi a hazafiaság motívumait." (100. old.) A szabad egyéniségnek tehát a maga egyéni kvalitásaival, amelyek kibontakozását éppen a mindenkinek esélyegyenlőséget biztosító demokratikus társadalom teszi lehetővé, a társadalmat, a nemzetet, a köz érdekét kell elsősorban szolgálnia magasfokú felelősség-

és kötelességtudattal, a mások iránti szeretettel. Ezt jelenti Felmérinél az etikai alázatosság, "a kötelesség tisztább eszméje", ez a vallásos magaslatra emelkedett erkölcsiség.

A már elmondottakból az is teljes egyértelmőséggel következik, hogy Felméri "felvilágosult" vallásos felfogása éles ellentétben áll minden dogmatikai tételeken nyugvó vallással, amely az embereket különböző felekezetekre osztja, és ezzel szemben az embereket egyesítő, az emberek társadalmi szolidaritását erősítő egyetemes vallást és vallásoktatást hirdet meg, amelynek lényege - mint már rámutattunk - az embernek mint társas lénynek, mint a társadalom tagjának legmagasabbrendű erkölcsi kifejeződése: a tettekben, a cselekvésben, a munkálkodásban megnyilvánuló felebaráti szeretet. Ebből érthető meg, hogy Felméri a felvilágosult vallást sajátos paradoxonként nem az "ész", hanem a szív dolgának tartja, szerinte nem a vallási tételek, istenbizonyítékok, biblíamagyarázatok, "káték" ismerete, hanem az isten közvetlen megérzése tesz bennünket vallásossá. A leghatározottabban elítéli, hogy a vallásoktatás "dogmatikai tételekkel" tömjé tele a gyermekek fejét, "hiszen a gyermekek szelleme általában nem kedveli az absztraktoknak azt a nehéz fajtáját, mely szűk tapasztalata körén messze túl esik". A "káték" pedig tele vannak ilyen elvontságokkal, "melyeket ha betanul a gyermek, hozzájuk semmi megérthető eszmét nem fűz". Az "újkori teológiákból" betanult isteni attribútumok is szerinte zavaros, hamis fogalmakat alakítanak ki a gyermekben istenről. "És - írja - nincs is ok az olyan dogmatikus tételsorozatok (káték) korai betanulására", az isteni attribútumokról való tudós vitatkozásra, mert "hiszen a vallás a szív, az érzés ügye, s nem az észé", "a legfényesebb dogmákbetanolása mellett, a szív mélyén lakó érzés nélkül az ember Istentől merőben üres lehet". (621-622.old.) "A vallás a vallásos érzetbe veti meg lábát...aki felvilágosult fejjel, azaz a fej argumentumaival keresi az istent, ritkán és nehezen találja meg. Az Istentől való vitatkozás csak ártalmára van a vallásos érzetnek, mely a szívből kapja fő tápszereit." (614. old.) A közvetlenül, érzelmileg megélt vallásosságunk megcinoghat, ha a vallást, istent eszünkkel akarjuk megközelíteni. "Hiszen - írja - bennünk, felnőttekben is állandóan küzd a két irány egymással: érzésünk és Istent alakba öltöztető képzeletünk harcra kél az ésszel, mely elég vakmerő isten létét is kétségbe vonni." (610. old.) A protestáns lelkes Felméri egyéni dilemmája is benne van az idézett mondatokban. A vallásos hitet, mint a vallásos áhitat fokán átélt egyetemes emberi szeretetet, istent mint a képzeletünkkel emberi alakba öltöztetett legmagasabbrendű értékek foglalatát meg akarja őrizni, de ez csak a minden közvetítés (egyház, felekezet) nélküli, egyéni érzelmi átélés teszi lehetővé számára, a gondolkodás csak megkérdőjelezhetné, vajon van-e egyáltalán vallás, van-e isten, pontosabban: amit ő vallásnak, istennek mond, valóban vallás-e, isten-e.

Felméri a vallásról és a vallásos nevelésről szólva soha nem tesz említést transzcendens istenországáról valamiféle túlvilágról, halhatatlan lélekről, örök életéről. Egy egész fejezetet szentel ugyan Kézikönyvében a vallásos nevelésnek (XXXVI. fejezet: A vallásos érzet és nevelése), de ebben szó sincs üdvözölésről, kárhozatról, isteni büntetésről, kegyelemről, a túlvilági életre, az örök boldogságra való előkészületről. Az istenfogalommal kapcsolatban elvétel ugyan nála ilyen kifejezéseket: "végtelen és mindentudó lény" - "mindenütt jelen való végtelen jóságú és hatalmú Isten" - "a miénknél ma-

gasabb szellem”, de ezek a nem értelmezett, szólásszerű kifejezések nem bizonyítékok arra, hogy Felméri istene az ember világától független, világon túli transzcendens lény lenne. Arra viszont bőven van bizonyítékunk, hogy az isten fogalmának lényegét Felméri „a legfőbb eszménnyel” azonosítja. Isten „a legfőbb fogalom”, „a legfőbb eszmény”, amelyben „egybeolvad mindennek a felső foka, amit mi, mint nagyot és jót tisztelünk”. Azt mondhatjuk tehát, hogy isten Felméri értelmezésében azonos az ember, az emberiség felállította magasrendű értékekkel, elsősorban a legmagasabbrendű erkölcsi értékekkel, „az erkölcsi tökélyvel”. „Isten - írja Felméri - az örökéletű erkölcsi tökély, s mint ilyennek három attribútuma van: jóakarát az érző lényekhez, igazságosság a próba alatt levő erkölcsi lényekhez és baráti indulat a hozzá hasonló elmékhez, akik t.i. erkölcsi harmóniába jutottak.” (606. old.) Mindhárom attribútumot összefoglalja az az attribútum, amelyet Felméri istennel kapcsolatban a legtöbbször említ: „végtelen szeretetű isten”, „Isten az örök szeretet: a vallásnak ez a központja”. (614, 623. old.) Krisztus is a felebaráti szeretet megtestesült eszménye, „a felebaráti szeretet nagy mestere”. (620. old.) Az isten és az emberek közötti szeretetteljes viszonyt Felméri Pestalozzira és Fröbelre is hivatkozva - antropomorf módon - többször is az anya és a gyermeke közötti viszony, a szülői szeretet analógiájaként ábrázolja. A vallásos érzés gyökere az a szeretet, az a gondoskodás, amelyben a gyermeket szülei és környezete részesítik. „A vallásos érzés - írja Fröbelre hivatkozva - az anya és a gyermek egymásra mosolygásával kezdődik.” (614. old.) „Az Isten iránti szeretet a szülői szeretet folytatása” - mondja Pestalozzit idézve. (32. old.)

Az említett isteni attribútumok nyilvánvalóan azoknak az erkölcsi erényeknek eszményesített, egy antropomorf módon megszemélyesített eszménykép tartalmaivá tett - mondhatnók - kinagyításai, amelyeket - mint már az előzőekben is tárgyaltuk - Felméri a demokratikus nemzeti társadalomban a társadalomban a társadalmilag egyenlővé vált polgárok emberi viszonylataiban a nemzeti társadalom megerősítése, fejlődése érdekében alapvetőeknek tart: jóakarát, igazságosság, felebaráti szeretet. Ezek az erények - mint Felméri a társadalmi elnyomás, az emberi kegyetlenség számos példájával bemutatta - az emberiség társadalmi fejlődésének korábbi szakaszaiban, az ókori és középkori despotikus uralmi rendszerekben, a népet a társadalomból, a nemzetből kirekesztő, a társadalmi osztályok, a fajok és a felekezetek között áthághatatlan válaszfalakat emelő, a születési és vagyoni előjogon alapuló társadalmakban nem érvényesülhettek.

Az erkölcsi ideálként, megszemélyesített eszményként felfogott istenséget Felméri emberi szükségletnek tartja. Az ember sajátossága, hogy eszményképeket keres vagy teremt és követ. „Nekünk közönséges halandóknak - írja - szakadatlanul szükségünk van egy magasabb erőforrásra.” (33. old.) Hogy Felméri istenfelfogásában a megszemélyesített eszménykép a lényeg, azt semmi jobban nem bizonyítja, mint az, hogy a közönséges halandó eszményi erőforrásaiként az emberiség zseniális szellemi és erkölcsi kiválóságait is felsorolja. Ők ugyanazt a szerepet töltik be, mint az antropomorf módon elképzelt isteni eszmény. Jézus nem is isten fiaként, hanem az emberiség nagyjaival azonos rangú eszményként jelenik meg. Idézzünk Felméritől: „S vajon nem úgy van-e, hogy valamint a delejesség és villamosság hajtják gépeinket: szintűgy mozgatják szellemi és erkölcsi gépezetünket azok a szellemi és erkölcsi erők, melyek összpontosultak az emberiség szellemi hőseiben: Jézusban, Spinozában, Dantében, Shakespeareban, Michel

Angeloban, Petőfiben, Aranyban, stb. Mi az ő halhatatlan műveikből merítettünk új erőt fogyatékos erőnk pótlására a szép, jó és igaz eszméiért való küzdelemben." (33. old.)

Felméri elfogadja a vallás keletkezésének azt a magyarázatát, hogy a vallásban az embernek a rajta kívüli ismeretlen természeti és társadalmi erőktől való függése fejeződik ki. A gyermek vallásos nevelésének a lehetősége és szükségessége abban is gyökerezik, hogy a gyermek élete "a legigazibb kifejezése a más erőktől függés érzetének". Az ismeretlen erőktől függés érzetének". Az ismeretlen erőktől való függésükből eredő nyugtalanságunk, támaszkeresésünk természetes emberi szükségletként hozza létre és tartja fenn a vallást. Ebben a tekintetben nem különbözik egymástól a természeti népeknek babonával és fétisimádással jellemezhető vallása és a keresztény vallás. "A vallás - írja Felméri - mint az emberi lélek természetes szükséglete egy vagy más alakban minden népnél nyilvánul. Az nem kifogás, hogy a természeti népek vallása tele van fetisizmussal, babonával, mert a babona és a fétisimádás alapja a szív egyetemes vágya, hogy ily vagy oly nyugtalanságát, háláját vagy kegyeletét fejezze ki ama ismeretlen erő iránt, melytől függni véli sorsát, örömet és bánatát, s melyre gyöngeségében támaszkodni óhajt." (608. old.) Nem arról van természetesen szó, hogy egyenlőségjel tehető a fétisimádás, a görög istenekben való hit és az "erkölcsi tökélyé", "a végtelen josággá", "a legfőbb fogalomká", "a minden nagyot és jót magában foglaló eszménnyé" nemesült, Felméri értelmében felfogott keresztény istenhit közé, megjelöli azonban az istenhit minden megjelenési formájának, akár primitív, akár eszményesített monoteisztikus ez a megjelenési forma, közös emberi, pszichológiai gyökerét. És ez a közös gyökér - mint láttuk - a támaszkeresés valami biztosban, megingadhatatlanban. Erre a modern embernek is szüksége van, nem azért, hogy ezt "a magasabb erőforrást" félje, kiengesztelje, hanem hogy a kor nemes eszméinek megvalósításáért folytatott küzdelemben erőt adó "támasza és mintája" legyen. "Úgy vagyunk alkotva, hogy erényre való törekvéseink közepett jólesik egy ingadhatatlan támasz és egy minta, hogy akaratainkat egy végtelen tökélyű lény akarata mintájára idomítsuk." (613. old.)

Az ember sajátja "az eszményi iránti érzék", sajátja, hogy legnemesebb érzelmeiből "megalkossa a művészet, vallás és erkölcs örök eszményi körét". (33. old.) Az ember tehát maga alkotja a művészet és az erkölcs eszményi körét éppúgy, mint a vallását, maga alkot magának "egy örökszeretető lényt". Abban az értelemben, hogy az ember sajátos tulajdona az eszmény iránti vágy, "az áhítozás a prózainál' fenségesebb körbe", lehet beszélni arról, hogy az ember jellemzője a "sensus numinis": az istenség iránti vágyakozás. Mindezzel azonban még inkább igazolódik, hogy Felméri vallásosságában, istenhitében nincs igazán transzcendens elem; ez a vallásosság istenhit e világi pszichológiai szükséglet vagy mint maga Felméri plasztikusan kifejezi: "a vallás, mint az emberi természet folyamánya, az ember természetéből ered, az emberi lélek elsőrendű kiegészítő része." (33. old.)

A támaszkeresési szükségletből, a magasabb erőforrásra támaszkodás szükségletéből származó vallás, istenhit megteremtésében Felméri szerint - logikusan - a képzeletnek van meghatározó szerepe. Erről is félreérthetetlenül ír: "Ez az eszményi iránti érzék, közönségesebb néven a szép, fenséges iránt való vonzalom, mely magában foglalja az esztetika és a vallás körét. Javá érzelmeink és értelmi életünk nagymestere: a képzelet működnek itt közre." (20. old.)

Már az eddigiekből is következik, és több utalás is történt már rá, hogy az ember belső szükségletét kielégítő, képzelete által teremtett vallás, istenhit antropomorf jellegű, "az emberre utaló". Felméri maga erről így ír: "Sőt legmagasabb érzelműnk: a vallásos érzet is soká igaz anthropomorphismusból táplálkozik." A természeti népek és az ókori görögség vallásában az antropomorfizmus nyilvánvaló. "Az ókori görög a maga képére teremti isteneit." De antropomorfizmustól áthatottak maradnak Felméri szerint az Istent szellemiségként felfogó monoteista vallások is: a kereszténység is. "Ezzel szemben - írja - bármily magas és fennkölt a keresztény vallás, mégis az emberre utal, midőn tanítja, hogy a világ teremtetője: Atyánk, mi pedig az ő gyermekei, egymásnak testvérei vagyunk." (31-32. old.) Mindhogy ez a keresztény alapképzés teljesen a családi viszonyok analógiájára történik, ezért tér vissza Felméri többször is arra a megállapításra, hogy "az isten iránti szeretet a szülői szeretet folytatása". A keresztény vallás körében is "merőben az emberi viszonyok analógiája szerint érzünk és gondolkodunk". (32. old.)

A Felméri értelmezte vallásosság keretébe belefér az ima, de ugyancsak sajátos értelmezésben és funkcióval. Az ima lényegét Felméri így foglalja össze: "imádkozni annyi, mint erkölcsileg lélegezni". (616. old.) Az imának ez a meghatározása egyenesen következik Felmérinek a vallás és az erkölcs kapcsolatára vonatkozó fent ismertetett felfogásából. Az imádság funkciója a lelkiismeret-vizsgálat és ez által önmagunk erkölcsi tökéletesítése. Az ő szavaival: az ima "lényegében erkölcsi és nem csudás aktus, a magát méltelyező lelkiismeret aktusa, mely most vádolja, majd összeszedi magát, hogy a gonosszal való harcot újból kezdje, hogy eredménye legyen a lélek javulása s a szív tisztulása és tökélyesbülése". (615. old.) Mélységesen idegen Felméritől az élettől, a társadalmi cselekvéstől, a munkától eltávolító, az istenibe, a misztikumba mélyedést életcéllul kitűzésű, extatikus, kontemplatív imádkozó életforma. "Az élet nekünk nem az extazisért adatott - írja -, hanem cselekvésért. Egy-egy pillanatnyi ima csak akkor jó és szent, ha sok órai munka előzi meg és kíséri, de munkától fel nem ment bennünket." (615. old.) Nyilvánvaló, hogy az ilyen ima tulajdonképpen nem is tartalmaz olyan intencionalitást, amelynek célpontja a transzcendens isten lenne, mégha az isten szóval fejezzük is ki a megszemélyesített erkölcsi jót, amelyhez lelkiismeretünk saját cselekedeteink erkölcsi értékét méri. Az ilyen imának nem lehet természetesen egyháziilag előírt szövege, nem lehet un. ekklezológiai jellegű, hanem csak rövid magánima, teljesen személyes jellegű ima, amely "a szív természetes kinyílása". Az imának jellegében olyannak kell lennie, mint amilyen annak az öreg szamojéd asszonyé, aki arra a kérdésre, imádkozott-e valaha, így felelt: "Reggelenként sátramból kilépve meghajlok a nap előtt, s azt mondom: ha te felkelsz, én is felkelek; este pedig ezt: ha te lefekszel, én is aludni megyek." A kisgyermek imái pedig ilyenek: "Óh istenem, szeretlek téged: téged aki oly jó vagy; kérlek te is szeress engem" vagy "Jézus, csókolj meg engem!" vagy "Őrizz meg tűztől, gonosz embertől és őrizz meg rossz embertől, ámen."

Az imádkozásnak mégis van egy kötöttebb, nemcsak magánjellegű formája és ez az egyházi énekek, zsoltárok, himnuszok közös éneklése. Ezzel kapcsolatban mindenekelőtt arra kell rámutatnunk, hogy Felméri szerint az a vallás, amely "benső személyes viszony" az eszményit, a tökéletest megtestesítő, megszemélyesítő istennel, amely "a szív, az érzés ügye s nem az észé", rokon a művészettel. A zenéről pl. a következőket

olvashatjuk tőle: "A zenei actio fő eleme a hangok harmóniája, mely bennünk önkénytelen visszhangképpen felkölti az erkölcsi összhang, a rend és az accord érzetét, s következőleg a tökély érzetét is, mely a mi eszményünk, azaz rendeltetésünk." (585. old.) De ugyanez a funkciója a vallásnak is: az erkölcsi tökéletesség megérzése, átélése, törekvés feléje, megvalósítására. Már fentebb szó volt arról, Felméri "az eszmény iránti érzék, a szép és fenséges iránti vonzalom" megnyilvánulási körének az "aestetikát és a vallást" tartja. Az érzékelhető dolgok világából a legmagasabb eszményig felemelkedni, a prózai, az utilitarista moralitástól a "kötelesség tisztább eszméjéhez" eljutni csak akkor tudunk, ha ebben a művészet és a vallás hőfokán kifejeződő érzelmeink és a mindkettőben "nagy mester": a képzelet segítenek nekünk.

Az imádság kiegészítője a zene, sőt a vallásos himnuszok és karénekek "szívből való éneklése" az imádság egy fajtája. De a vallásos énekek szerepe általánosabban is értelmezhető. Felméri szerint a vallásos énekek "minden igazi vallásnak kiegészítő részei", mint ahogy kiegészítő része általában a művészet, a zene mellett a képzőművészet is: nagymesterek vallásos témájú remekművei. Az ilyen ének által "minden tanítási külsőség nélkül" nyomul be a vallásos áhitat fokán a gyermek szívébe "az emberiség". Az "igazi természetes és erőteljes" vallásos zene, himnusz az egyetemes emberiség meggyökereztetője: összekapcsol és nem elválaszt, "nem ismer felekezetet, csak Istent és Krisztust". A zene, az ének vallási funkciójáról szóló fejtegetései ismét alkalmat adnak Felmérinek arra, hogy nyomatékkal szembeszálljon a felekezeti vallással, a tételes vallással, az emberiséget, a nemzetet megosztó vallási dogmarendszerekkel. A zene, az ének juttatja érvényre a legegységesebb módon mindazokat az érzelmileg átélt értékeket, amelyek a Felméri által értelmezett vallás tartalmi lényegét teszik ki. Az egyházi énekeknek a vallásos nevelésben játszott szerepét ugyanis így foglalja össze: "...az egyházi énekekből kerül ki az élet chorusa: azaz a testvériség békéje, a különböző osztályok barátságos érzülete és a nemzeti nagy család solidaritása." (617. old.)

A vallásos nevelés eszközei közül szó volt eddig a Bibliáról, melyet természetesen "az ifjúság számára meg kell szerkeszteni", az imáról, az egyházi énekekről. Említést tesz még Felméri "az ifjúság szívéhez szóló" egyházi beszédek fontosságáról is a nélkül, hogy ezek tartalmát részletezné. Nem lehetnek kétségeink a felől, hogy az egyházi beszédekből is "az élet chorusának" kell kikerülnie vagyis ugyanazokat az erkölcsi eszményeket kell az ifjúság érzelmeit és képzeletvilágát megragadó módon közvetíteniük, amelyekről az imént az egyházi énekekkel kapcsolatban volt szó. "A tanulók szívéhez szóló imák és egyházi beszédek, az ifjúság betanulta és előadta egyházi énekek s az ifjúság számára szerkesztett bibliák" - íme ezek az ifjúság számára rendezett istentiszteletek tartalmi elemei. És amikor Felméri a vallásos nevelés "nemzeti korszakához" illő eme nevelő eszközökről és formákról szól, ismételten és ismételten elutasítja a dogmatikus tételeket bebifláztató felekezeti vallásos nevelést "e maga rozsdamarta módszerével és terméketlensége egész pusztaságával". (623. old.)

Az iskolai vallásoktatást, a vallástant mint tantárgyat természetesen Felméri nem iktatja ki a vallásos nevelés eszközei közül, de tartalmáról nincs a fentiekén túl külön mondanivalója sem. A vallásos érzet és nevelése című fejezetében. Arra viszont szintén újból nyomatékkal rámutat, hogy a vallást nem lehet tudományként tanítani, mert a vallás "a szív dolga, s a szívvel nem lehet argumentálni", "a krisztusi vallás nem tudós

vallásban áll, hanem élő szeretetben" Éppen ezért "a szeretet vallásába csak megerkönszenv vezethet be: az gyűjthatja lángra az ifjú szívet, s annak híjával, ha a nevelő az angyalok nyelvén szól is, hiába beszél" (619. old.) Ennyi a mondanivalója a vallásoktatásról.

Igyekezünk sokoldalúan megvilágítani Felméri felfogását a vallásról, az istenhitről, a vallásos nevelésről. Röviden összefoglalva megállapítható, hogy az ő vallásosságának a tartalmi lényegét a legmagasabb hőfokon, a legteliessbb önzetlenséggel azok az erkölcsi eszmények alkotják, amelyek szerinte a saját korában és az akkori Magyarországon az emberiség és a nemzeti fejlődés egymástól elválaszthatatlan ügyét voltak hivatva szolgálni. Felméri maga nevezi az általa korszerűnek tartott vallásos nevelést "a vallásos nevelés nemzeti korszakának". A vallásos nevelés olyan egyetemes eszményeknek az érzelmi meggyökereztetése a gyermekek, az ifjak "szívében", amelyek - mint láttuk - "orvosolni képesek az új nemzedékek erkölcsi érzete neveltségét", amelyek követésének "szükségsszerű következménye" lesz a nemzet felekezeti szétesettségének, a különböző társadalmi osztályok, rétegek, nemzetiségek szembenállásának megszűnése, a nemzet egységének erősítése. Ne feledjük el, hogy Felméri korában, a XIX. század második felében még nagyonis aktuális és progresszív törekvés volt a rendi és felekezeti elkülönültség felszámolásáért, a polgári értelemben vett nemzetté válásért, a demokratikus nemzeti társadalmi berendezkedésért vívott eszmei küzdelem Magyarországon. Az így értelmezett vallás istene sem e világon túli, transzcendens lény, hanem az emberiség történelmi fejlődése során létrejött, az adott történelmi korban a legmagasabbrendű értékeket, eszményeket összefoglaló fogalom, "a legfőbb fogalom" amelyet mint megszemélyesített "legfőbb eszményt" személyesen, "szívünkben" élünk át. Az ilyen magasrendű eszmény viszont mint "magasabb erőforrás", mint támasz és mint az embernek szükséglete, az ember erkölcsi tökéletesedésének feltétele. A vallás az, amely bennünket arra "sarkall", hogy "mint a vallás latin neve mutatja (religäre) saját létünket a legfőbb eszménnyel összekössük". (606. old.)

Felméri felveti azt a szerinte fontos kérdést, vajon a vallásos nevelést, ennek "a legfőbb eszményre irányuló fennkölt és bonyolult érzésnek" a nevelését lehet-e, szabad-e már gyermekkorban elkezdni. Nem jogosult-e az a Rousseau hatására többek által is feltett kérdés: "Hátha jobb volna, ha az ifjú lélek a maga szárnyain lassan emelkednék arra a magaslatra, ahol Istent megtalálja, mert hát a mi eszünk alkotta Istent a gyermeki lélek nem bírja felfogni". (607. old.) A Felméri értelmezte vallásosságból, istenhitről logikusan következik a válasz a fenti kérdésre. Azt az érzületet, amelynek legmagasabb foka az isteni tökély tartalmazta értékeknek, a kötelesség tisztább eszméjének, a cselekvő felebaráti szeretetnek, az igazságosságnak a tudatos megértése és átélése, már kora gyermekkortól fel kell ébreszteni, fejleszteni, nevelni kell, mint ahogy a hazaszeretet érzését is "dalban és szavalatban" és más eszközökkel sokkal előbb kezdjük neveltjeinkbe táplálni, mintsem "eszünk tisztába jönné a honpolgár és a hazaszeretet magas fogalmaival." (609. old.)

FELMÉRI ÜBER DIE RELIGION UND DIE RELIGIÖSE ERZIEHUNG

Lajos Felméri war der erste Professor für Pädagogik in der 1872 in Kolozsvár (Klausenburg in Siebenbürgen) errichteten ungarischen Universität (Ferenc József Tudományegyetem /Franz - Josef - Universität/). Seine pädagogischen Ansichten standen zur damals in Ungarn vorherrschenden Herbartischen Pädagogik im Gegensatz. Auf die Ergebnisse der damaligen Naturwissenschaften und der sich in Entfaltung begriffenen Kinderpsychologie bauend hat Felméri ein progressives pädagogisches System erarbeitet, das die kreativen Eigenschaften, die Gesetzmässigkeiten der Entwicklung und die individuellen Unterschiedlichkeiten der Kinder mit berücksichtigte. Für seine politischen und gesellschaftlichen Ansichten war der bürgerlich - demokratische Liberalismus charakteristisch, er begeisterte sich für die Ideen der französischen Revolution. Seine Pädagogik ist auch von diesen Ideen durchdrungen. Über die Religion und religiöse Erziehung hatte er eigentümliche Ansichten.

Die Studie behandelt seine Ansichten, die er in diesem letzteren Themenkreis darlegte. Nach der Auffassung von Felméri müssen die Religion und die religiöse Erziehung parallel zur Entstehung der bürgerlich - demokratischen und nationalen Gesellschaften des 19. Jahrhunderts, zum Fortschreiten der Humanisierung der Menschheit umgestaltet werden. Nach den Perioden der konfessionellen Hetze und Konkurrenz muss die "nationale Periode" der religiösen Erziehung eintreten. Davon ausgehend bekämpft er die Absonderung der Kinder auf Grund ihrer Zugehörigkeit zu den Konfessionen, er ist kein Anhänger der konfessionellen Schulen und übt eine scharfe Kritik an der das konfessionelle Bewusstsein verstärkenden, an den leergewordenen Dogmen der Religion festhaltenden religiösen Auffassung und Erziehung. Er meint, das Wesen der Religion in den für "das Gemeinwohl förderlichen" Tätigkeiten, in der sich "in der reinsten Idee der Pflicht" manifestierenden "allgemeinen Nächstenliebe" gefunden zu haben. Felméri stellt die Religion, die religiöse Erziehung in erster Linie in den Dienst jener Ideen der Moral, die er mit Rücksicht auf die Entstehung und Erstarkung der demokratischen nationalen Gesellschaft für richtig erachtet. Die Studie analysiert den Inhalt dieser irdischen, von den transzendenten Elementen befreiten Religion und religiösen Erziehung von universellem menschlichem und allgemeinem nationalem Charakter sowie auch die Methoden dieser Erziehung. Dieser irdischen Religion und Religiosität gehen gewisse Vorstellungen in der pädagogischen Literatur voraus (Pestalozzi, Schleiermacher), und diese Vorstellungen lassen sich bei Felméri nachweisen.

MATEMATIKAI STATISZTIKAI MÓDSZEREK ALKALMAZÁSÁNAK PROBLÉMÁI AZ EMPIRIKUS PSZICHOLÓGIAI VIZSGÁLATOKBÓL SZÁRMAZÓ ADATOK FELDOLGOZÁSÁBAN

Ma már nem kell hangsúlyoznunk a matematikai statisztikai módszerek jelentőségét a pszichológiai kutatások egy jelentős részében. A kutatási feladat megoldására sokszor egyrészt különböző statisztikai módszerek, modellek sorozatának alkalmazását, másrészt az ezeket követő, ezekre épülő fogalmi-tartalmi elemzéseket jelenti, kiindulva valamilyen adatfelvétel anyagából. Tehát egy olyan folyamatról van szó, amelyben a statisztika eszközei több ponton fontos, de nem egyedül meghatározó szerepet játszanak. Emeljük ki és nézzük meg e folyamat néhány lényeges pontját. Beszélhetnénk többről is, de a terjedelem korlátoz. Tudnunk kell azt, hogy

- milyen kérdésekre keresünk választ, és hogy
- mi az a kör amín belül a választ keressük, tehát aminek határai között megállapításaink érvényesek lesznek.

Az empirikus vizsgálatoknál az előbbi meghatározza, hogy mit kell megfigyelnünk, az utóbbi pedig azt mondja meg, hogy milyen populációra vonatkozóan végezzük a megfigyeléseket.

Folytassuk a gondolatsort a populációra vonatkozó megjegyzésekkel. Általában nem az egész populációra végezzük a megfigyeléseket, hanem annak csak egy meghatározott részén, az ún. mintán. A kutatásoknál nagyon világosnak kell lennie annak, hogy mi a populáció, hogy mi a megfigyelt minta és annak, hogy mi a kettő közötti viszony. Rengeteg hiba forrása lehet, ha ezeket nem tisztázzuk kellőképpen. A felületesség később félreértések, hibák, támadások alapja is lehet. Ha ugyanis nem a megfelelő körülményekkel járunk el a minta és a populáció viszonyát illetően, akkor az elemzések-ből és értelmezésből adódó megállapítások - bár objektíven megalapozottnak tűnnek, mégsem lesznek valójában érvényesek a populációra. Nyilvánvalóan minden kutató törekszik arra, hogy kutatásai, közleményei megalapozottak legyenek - e vonatkozásban is. Ennek ellenére, még a nagy tekintélyű, magas tudományos színvonalú folyóiratoknál sem mondhatjuk, hogy minden rendben van ezen a területen. Hivatkozhatunk itt Elisabeth R. Valentine munkájára (1), aki beszámol két amerikai és két angol szerző vizsgálatairól, amik 1964-67 közötti amerikai (USA) és 1969-70 közötti angol publikációkra vonatkoznak. A vizsgálatok tárgya egyrészt az volt, hogy a közölt cikkekben mennyire korrekt a populáció és a minta leírása ill. a minta mennyire tekinthető reprezentatívnak. Az eredmény kétségteljes! Az USA-ban a kutatásokhoz tartozó empirikus vizsgálódások 75-80%-át diákokon (egyetemi, főiskolai hallgatókon) hajtották végre. A

cikkek 3,6%-a egyáltalán nem közölte, hogy kik voltak a kísérleti személyek. Figyelemre méltó, hogy a kutatások 80%-át a népesség 3%-át kitevő specifikus részpopuláción belül hajtották végre. Nem szorul magyarázatra, hogy ez a 3% miért nem reprezentatív a társadalom egészére nézve. Az alapprobléma nem a "csak" 3%-ban rejlik, hanem annak számos sajátos tulajdonságában (fiatalság, olvasottság, intelligencia, társadalmi hovatartozás, nagyobb férfi arány stb.). Angliában a diákokkal végzett vizsgálatok aránya a nem klinikai közlemények kivételével majdnem azonos az USA-belivel: 76,4%. További torzítás, hogy a vizsgálatoknak több mint a fele önkéntes vállalkozókkal dolgozik, ráadásul 28%-ban az sincs föltüntetve, hogy honnan toborozták a kísérleti személyeket. A publikációknak csak kevesebb mint 15%-a számol be adekvátan tekinthető mintavételi eljárásról. További 5% tárgyalja nyíltan a mintavételi hiányosságokat és azok lehetséges következményeit. A két angol szerző végkövetkeztetése az, hogy a vizsgált folyóirat-cikkeknek mindössze 1-2%-a alapozta eredményeit az általában vett felnőtt népesség helyesen választott mintájára. Legyünk optimisták, bízzunk abban, hogy Magyarországon ma sokkal jobb a helyzet, de talán mégsem felesleges felhívni a figyelmet arra, hogy igyekezzünk helyesen eljárni a mintavételnél és a feltételek közlésénél (annak érdekében, hogy az idézett, ideális 1-2%-ba tartozhassunk).

Cikkünk elején felvetett első kérdéshez kapcsolódik az, hogy "mit" figyelünk meg és a megfigyelések eredményeit hogyan regisztráljuk. Itt mindenekelőtt két dologra érdemes felhívni a figyelmet:

- az első a hiányzó válaszok kezelése és annak megkülönböztetése a nemleges válaszoktól,
- a második a vizsgált tulajdonság(ok) mérés- és skálaelméleti hovatartozása.

Ezek tisztázása és a tisztázás eredménye alapján a kódrendszer helyes vagy helytelen megválasztása eldönti, meghatározza, hogy később milyen elemzéseket végezhetünk az összegyűjtött anyagon.

Sokszor találkozunk olyan esetekkel, amikor az alkalmazott kódrendszer nem teszi lehetővé, de alaposan megnehezíti, vagyis csak nagy többlet munkával teszi lehetővé az adekvát statisztikai módszerek alkalmazását. Tipikus példa erre, hogy ordinális skálán mérhető jellemzőknél nem a tulajdonságnak megfelelő monotonitási kódrendszert alkalmazunk. Az már csak az értelmezést zavarja és ezért nehezíti, ha a skálák irányát nem egyeztetjük. Mindkét hibán úrrá lehetünk, de csak megfelelő többletmunka árán. Másrészt viszont a statisztikai feldolgozást végzőket is türelemre kell inteni, mert elképzelhető, hogy kérdezőtechnikai okai vannak a statisztikai elemzést zavaró kódok alkalmazásának. Például a kísérleti személyeknek nem hozzuk a tudomására, hogy mi a pozitív, ill. mi a negatív válasz. Ilyenkor a számítástechnikát kell segítségül hívnunk, hogy a megfelelő kódrend előálljon. Lehetőleg ne kódolásra bizzuk ezt a munkát, mert az nagy hibaforrás lehet.

A fentebb említett másik szempont a mérés- és skálaelméleti hovatartozás volt. Ennek tartalmi követelményeiről is szólnunk kell. E kérdéskör részletesebb kifejtését egész cikkekben, fejezetekben, könyvekben (6) találjuk meg, itt csak egy vonatkozását érintjük. A statisztikustól sokszor csak a feldolgozást, valamilyen próba elvégzését, valamilyen eljárás alkalmazását kérik és nem ritkán csak az értelmezésnél jelentkező meglepő következtetések hívják fel a figyelmet arra, hogy amit kaptunk az a feldolgozott

számok alapján csak formálisan helytálló, de tartalmat nem hordoz, mert az alkalmazott módszerek nem adekvátak. Tipikus példa e hibára a regresszió- és a faktoranalízis alkalmazása nem dichotóm nominális skála esetén.

Lehet, hogy kutatásunkban e pontig mindenben helyesen jártunk el (jó a minta, megfelelőek a skálák stb.), de további buktatók következhetnek az egy- és kétváltozós feldolgozásban és az ezzel összefüggő tesztelésben. A tesztelésnek minden esetben statisztikai feltételei is vannak, nemcsak skálaelméletiek. A már említett két angol szerző kiválasztott ötven cikket és azokat vizsgálta meg e szempontból. Azt találták, hogy a legtöbb esetben a szerzők nem közölnek elég információt ahhoz, hogy a használt próba feltételeinek teljesülését ellenőrizni lehessen és a szignifikanciapróbát közlő kutatások 1/3-ánál alapvető hibát követtek el a próba alkalmazásában. Legalább 26% súlyosan megsértette az előfeltételeket. Vigyázzunk tehát! Nemcsak a próbát kell elvégezni, hanem azt is ellenőrizni kell, hogy teljesülnek-e az alkalmazás feltételei.

Egy újabb fontos kérdés, amit legalábbis említenünk kell, a hipotézis elfogadásának és elutasításának viszonya, illetve a statisztikai és a szakmai hipotézis kapcsolata. Akár el kell utasítanom, akár nem cáfolhatom a próba eredménye alapján a nullhipotézist, a statisztikus jelleg miatt mindig követünk el hibát. Vigyázzunk kell arra, hogy ha nem tudtuk megcáfolni a nullhipotézist, az még távolról sem jelenti annak igaz, cáfolhatatlan voltát. Ha el kell utasítanom egy statisztikai nullhipotézist (ami általában valamilyen mutatók megegyezésére vonatkozik), még mindig nagy óvatosságot igényel az így kimutatott különbség értelmezése. Egy konkrét kutatásban két gyerekcsoportot vizsgálva az derült ki, hogy az egyikben a beszédhibás gyerekek száma szignifikánsan magasabb mint a másokban. Ez a statisztikai eredmény. Az már interpretáció, ha kimondom, hogy a cigány gyerekeknél gyakoribb a beszédhiba. Mielőtt azonban ebből következtetéseket vonnánk le, gondoljuk meg, hogy a magyar anyanyelvű gyerekek, akiket kevésbé beszédhibásnak találtunk, milyen "beszédhibások" lennének angol, orosz vagy más nyelvterületen. A cigány gyerekek jórésze ui. nem tekinthető magyar anyanyelvűnek.

Már átvézet a kétváltozós elemzés kérdéskörébe az összefüggések szorosságának vizsgálata, az, hogy mit tudunk mondani két jellemző kapcsolatáról. A korábban már idézett két angol szerző tapasztalata szerint a kutatók inkább csak az összefüggések statisztikailag szignifikáns voltát vizsgálják, az összefüggés hasznosságát azonban csak ritkán. Saját tapasztalatunk a jelenlegi magyar gyakorlatban ennek ellenkezőjét mutatja és ez sajnos már a többváltozós eredményeket is súlyosan befolyásolja. A szerzők ugyanis elsősorban csak az összefüggések szorosságával foglalkoznak. Erre a kérdésre később még visszatérünk.

Fontos tudnunk még azt is, hogy ha egyes összefüggések részmintánként fellelhetők, abból még nem következik az, hogy azokat a teljes mintában is megtaláljuk, de érdekes módon, ha a részmintákban két jellemző között nincs kapcsolat, a teljes anyagban mégis találhatunk szoros összefüggést (2). Ebből többek között az következik, hogy bizonyos tényezők egy-egy szűkebb területet (részpoblációt, populációt) tekintve egymástól függetlennek tűnhetnek, de egy tágabb környezetbe helyezve kapcsolatuk már lényeges lehet.

Bár vizsgálódásaink során általában több tényezőt veszünk figyelembe, a statisztikai feldolgozáskor mégis többnyire megelégszünk az egy- és kétváltozós módszerek

használatával, magyarázatával, értelmezésével, pedig így általában nem kapunk teljes választ a feltett kérdésekre. És gyakran még ezen eljárások végigvitele sem következtes, nem mindig használjuk ki a további lépés lehetőségeit.

Nagyon sokszor előfordul, hogy egy megfigyelt, vagy származtatott jellemző szemléletesen is jól észlelhető eltérést mutat két részmintát tekintve. Ilyenkor gyakran az eltérést kimondó megállapítást találunk csak, de hiányzik az eltérés szignifikáns voltát igazoló statisztikai próba. Ez nem engedhető el még akkor sem, ha az eltérést nyilvánvalóan nagynak gondoljuk, mert pl. valamelyik rész minta kis elemszáma miatt szemléletünk "csal"-hat és az eltérés statisztikailag nem tekinthető szignifikánsnak. Előfordulhat az is, hogy az átlagban azonos abszolútértékű különbség a szórások eltérése miatt egyik esetben szignifikánsnak minősíthető, a másikban pedig nem. (Változók szórásainak különbségéről van itt szó és nem a részmintákéről!)

Térjünk most vissza az összefüggések szorosságánál feltett kérdésre. Kiszámú tényező esetén például a korrelációs-mátrix elemeinek páronkénti összehasonlításával is feltárhatjuk a változók összefüggő blokkjait, nagy változószám esetén azonban ez már nem járható út. Ilyenkor a többváltozós módszerek az adekvát eszközök. Ezen modellek segítségével válaszolhatjuk meg többek között azt a kérdést, hogy mik azok a jellemzők, amelyek valamilyen szempont alapján tömböt, blokkot alkotnak, hogy az egyes csoportokon belül milyen mértékű a kapcsolódás, hogy az egyes csoportok között milyen mértékű a szétválás. Így e modellek lehetőséget adnak a megfigyelt jellemzők strukturális (faktoriális) elemzésére, lehetővé teszik a mögöttes, meghatározó komponensek feltárását. A strukturális elemzés két alapvető eljárása a klaszter- és a faktoranalízis (pszichológusok által hagyományosan igen gyakran használt módszerek). Ezek alkalmazására, ill. az alkalmazás során felvetődő néhány kérdésre mutatunk be két példát.

Az első példa szociális pályára felkészülő középiskolás tanulók személyiségvizsgálati anyagából és annak elemzéséből származik (3). Egy-egy populáció vagy részpopuláció személyiségstruktúrájának feltárásánál talán még izgalmasabb kérdés az, hogy a megfigyelt jellemzők kapcsolódása különbözik-e a részpopulációkban, pályakörökben, illetve kimutatható-e eltérés a struktúrában ugyanazon részpopuláció időbeni változása, fejlődése során, a pályára való felkészülés szempontjából alapvetően fontos időszakok között. A bemutatandó példában az egyik alapkérdés az volt, hogy a megfigyelt személyiségjellemzők között milyen a kapcsolat, más szavakkal az, hogy milyen struktúrában rendezhetők. Erre a kérdésre klaszteranalízissel kerestük a választ. A klaszteranalízissel kapott empirikus struktúrák egymáshoz elég közel álltak. Egyrészt megnéztük az egészségügyi tanulók önszabályozás változóinak belső szerkezetét, másrészt összehasonlítottuk a tanulmányok elején és végén nyert struktúrákat. Meglehetősen laza szerkezetet kaptunk mindkét esetben. A közöttük lévő eltérést a Boorman és Arabi által javasolt szintmértékeken alapuló távolság (4) segítségével határoztuk meg, melynek értéke 0 és 1 között változhat. Az ezzel számított struktúra-távolság 0,058-nak adódott. Vizsgáltuk az elméleti és az empirikus struktúra közti távolságot is. A tanulmányok elején ez 0,17-nak, a tanulmányok végén 0,16-nak adódott. A vendéglátóipari tanulóknál ugyancsak megnéztük a tanulmányok elején és végén nyert empirikus struktúrák közötti távolságot. Ezt 0,073-nak találtuk a tevékenységsszabályozás változóira vonatkozóan. Meghatároztuk

még a tanulmányok végén az egészségügyi és vendéglátóipari tanulók empirikus struktúrái közti távolságot is, ami 0,071 volt.

A bemutatott esetekről megállapíthatjuk, hogy

- egyrészt az empirikus struktúrák közel állnak egymáshoz, de nem teljesen esnek egybe, akár a tanulmányok elején és végén kapottakat, akár a különböző pályára készülőket hasonlítjuk össze,
- másrészt ennél lényegesen nagyobb az eltérés, ha az elméleti struktúra és az empirikus struktúra távolságát tekintjük (bár ez utóbbi is kisebb a közepesnél).

Még két megjegyzést kell itt tennünk.

- Úgy fogalmaztunk, hogy "lényegesen nagyobb", de ezt a megállapítást statisztikai eszközök híján igazolni nem tudjuk ezzel a távolság-fogalommal.
- Mit jelent ez az eredmény? Jelentheti például azt, hogy a mérőeszköz korrekcióra szorul, mert nem illeszkedik az elméleti struktúra, vagy azt, hogy az elméleti struktúra szorul finomításra.

Ennek eldöntésében a statisztika és a statisztikus szakember közvetlen segítséget nem tud adni, ez a pszichológus kutató feladata.

A klaszterelemzés alkalmazásakor további szempontokra is tekintettel kell lennünk. Ezek közül még kettőt említünk meg:

- fontos az, hogy figyeljünk a korrelációs együtttható nagyságára, azaz arra, hogy a hierarchikus klaszterstruktúrából kiválasztott megoldásban csak olyan kapcsolódások szerepeljenek, amelyek mögött álló korrelációs együtttható (vagy más hasonlósági mutató) meghaladja a megkövetelt szignifikancia szintet,
- ugyancsak lényeges, hogy maga a klaszterelemzés jósági mutatója - a klaszterezés minőségét jelző mutató - elfogadható legyen.

A klaszterelemzések eredményeinek bemutatásánál általában sem a szignifikancia szintet, sem a jósági mutatót nem szokták közölni. Ha azonban ezek bármelyikét nem vesszük figyelembe, akkor következtetéseinket félrevezető eredményre építhetjük.

A második példánk a JATE BTK Oktatási Nevelési Bizottsága vizsgálatához (2) kötődik, melyben felmérte, hogy hogyan értékeli a kari képzésben alapvető tanárképző munka hatékonyságát - munkatapasztalataik tükrében - az 1979-83-ban tanárszakon, nappali tagozaton végzett egykori bölcsészek. Azaz pályakezdő fiatalok visszatekintő értékelését kértük a pályára való felkészítés komponenseire vonatkozóan (a pedagógiai, a pszichológiai, a szaktárgyi, az ideológiai stb. területek vonatkozásában).

A vizsgálat egyik részében faktoranalízissel elemeztük a véleménystruktúrát. Itt az alkalmazott módszer egy olyan bonyolult statisztikai eljárás volt, melynek lényege az, hogy a faktoranalízis eredményeként kapott faktortérben tovább vizsgáljuk a véleményeket hordozó változók halmazának belső szerkezetét. Az egymástól szignifikánsan elkülöníthető változócsoportok kiválasztására egy speciális procedúrát - irányadatok elemzésére vonatkozó tesztet (5) - használtunk.

Meghatároztuk tehát (minden részletében statisztikailag alátámasztva) a véleménystruktúrát.

Tovább menve összehasonlítottuk a különböző szakaszokon végzettekre nyert eredménystruktúrákat (a korábban már említett módszerrel). Eredményül azt kaptuk, hogy jól látható különbségek vannak az egyes szakok között. Példaként említjük, hogy a

történelem és az orosz szakosok között 0,195; a történelem és az angol szakosok között 0,395; a magyar és az orosz szakosok között 0,238; az orosz és az angol szakosok között 0,295 az empirikus struktúrák távolsága. Jól látható, hogy a történelem és az angol szakosok vélemény-struktúrája tehát távol áll egymástól, az orosz és a történelem szakosoké esik egymáshoz a legközelebb. A különbségek ellenére a struktúrák megegyeznek abban, hogy a fogalmilag azonos csoporthoz tartozó komponensek mindenütt összekapcsolódnak (például a pedagógiai, pszichológiai tárgyak értékelése mindenhol egy csoportba jön össze). Az viszont már változik szakonként, hogy az egyes fogalmi csoportokhoz milyen más fogalmi blokkok esnek közel. Általában elmondhatjuk, hogy az volt a fontos, hogy a kari munka melyik területéről kértük a véleményt, nem pedig az, hogy milyen szempontból kellett minősíteni az egyes oktatási, nevelési területeket.

A statisztikai vizsgálatok gyakran véget érnek a faktoranalízissel (vagy különálló faktoranalízisekkel) és az eredmények értelmezésével, magyarázatával. A második példa alapjául szolgáló kutatásban azt kaptuk, hogy a részmintákban a faktoranalízis eredményei különbözőek. Éppen ezért kellett tovább folytatnunk az elemzést, hogy kideríthessük, mi rejlik e mögött, hogyan értelmezhetők ezek a különbségek és miért, hogy a különbségeket kvantitatív eszközökkel jellemezhetjük.

A klaszteranalízisnél is gyakran megállunk ott, hogy kaptunk egy struktúrát, de innen is tovább lehet lépni, nevezetesen a bemutatott úton, például az elméleti és empirikus struktúrák viszonyának, vagy az empirikus struktúrák egymáshoz való viszonyának kvantitatív jellemzése felé.

Az előzőekben kiemeltük és példával illusztráltuk az elemzési folyamat néhány csomópontját, korántsem beszélve az összesről. Hangsúlyozni szeretnénk végül azt, hogy a bonyolultnak tűnő strukturális elemzési eljárások is továbbvihetők a pontosabb, megalapozottabb válaszok érdekében. Csak mintát mutattunk be erre a klaszter- és faktorelemzésnél egyaránt, más kutatási feladatoknál más lépések vezetnek eredményre.

IRODALOM

- 1 VALENTINE, E.R.: Fogalmak és nézőpontok a pszichológiában. Gondolat (1988) Budapest.
- 2 HUNYA Péterné: Volt hallgatóink véleménystruktúrájáról és a benne kimutatható tendenciákról. Az egyetemi oktató-nevelő munka időszerű kérdései karunkon VI., Végzett hallgatóink véleménye (1988) Szeged, pp. 62-68.
Szerkesztő: Szalamin Edit.
- 3 HELEMBAI Kornélia: A középfokú szociális pályakörök identifikációs folyamatának elemzése a szakképzésben. Kandidátusi értekezés (1988) Szeged.
- 4 BOORMAN, S.A. - P. ARABIE: Structural measures and the method of sorting. Multidimensional Scaling, Vol. 1., pp. 226-249., Seminar Press (1972) New York, London.
- 5 MARDIA, K.V.: Statistics of directional data. Academic Press (1972) London.
- 6 KINDLER J. - PAPP O.: Komplex rendszerek vizsgálata. Műszaki Könyvkiadó (1977) Budapest.

PROBLEMS OF THE APPLICATION OF MATHEMATICAL STATISTICAL METHODS IN THE PROCESSING OF DATAS FROM THE EMPIRIC PSYCHOLOGICAL EXAMINATIONS

The solution of the investigational work in many cases means the application of different series of methods, followed by the conceptional-contential analysis of them, based on the data of some kind of survey. In the probe, the population, the observed model and the relation between those two should be stated very clearly. According to articles published in the U.S.A. and in England, that examine the situation, it is the least reassuring. Another important question is the object of the observation, and the means of registering the results. In this point of view the treatment of missing answers and the measuring of the examined features and their scale-theoretical belonging is fundamental. We have to deal distinctively with the hypothesis-examination and the statistical tests connected to it. Although in the course of our inquiries we deal with many factors, during the statistical processing the use of the single- or double-variable methods is not logical, we don't always make use of the possibility of proceeding further. We show examples to present the difficulties in multi-variable analysis, and the way of proceeding further counting on the usual structural evaluation. Besides the general conclusions models are shown to present the way of carrying further the analysis, but in different investigational tasks different techniques can be used.

KLASSZIKUS VAGY RELEVÁNS LOGIKA SZERINT KÖVETKEZTETNEK-E A 14 ÉVESEK?

Az emberi gondolkodás törvényszerűségeinek modellezése, formális rendszerekkel való leírása a pszichológia és a logika közös kutatási területe, melynek eredményei nem különböznek a pedagógia számára sem. A gondolkodás logikájának feltérképezése, leírása alapot adhat a gondolkodás fejlesztéséhez, az oktatás hatékonyságának növeléséhez is.

A szimbolikus logika fejlődése során sokféle modellt dolgozott ki, melyek közül többet pszichológiai jellegű vizsgálatokkal is megpróbáltak megalapozni. A maig leggyakrabban alkalmazott koncepció a klasszikus kétértékű logika, melynek műveleti és szabályrendszere a valóság és az emberi gondolkodás legtöbb jelenségének, törvényszerűségének leírására alkalmas. Kezdetről fogva ismertek azonban e logikai rendszer ellentmondásai, hiányosságai is, például az implikáció- és következtetésfogalom problémái.

Ma már sok olyan logikai modellt ismerünk, amelyek a klasszikus logika kiegészített, továbbfejlesztett változatainak tekinthetők, és kialakult a nem-klasszikus logikák csoportja is (Ruzsa 1984b, c). A különböző logikai felfogások megszületését és egymás mellett létezését indokolja, hogy ezek a modellek a klasszikus kétértékű logika eszközeivel kezelhetetlen problémák megoldására kínálnak lehetőséget. Meg kell azonban jegyezni, hogy legtöbbjük nem ad minden kérdésre választ, vagy más területeken tűnik hiányosnak.

Az újabb logikai koncepciók egyike a releváns logika, amelynek alkotói éppen a klasszikus logika egyik legkritikusabb problémájára, az implikáció- és a következtetésfogalom ellentmondásaira keresnek megoldást. Bár logikai szempontból ma már ez a modell sem számít igazán korszerűnek, az emberi gondolkodás törvényszerűségeinek leírásában jelentős szerepet tölthet be.

Dolgozatomban a 14 éves tanulók következtetésfogalmát vizsgálom egyrészt a klasszikus, másrészt a releváns logikai koncepció alapján. Az elemzés kiindulópontjául Csirikné Czachesz Erzsébet 8. osztályosok körében végzett vizsgálatainak adatait használok fel - az eredmények másodelemzés céljából való átadásáért ezúton is köszönetemet fejezem ki.

A klasszikus és a releváns logika következményfogalma

Ha két vagy több kijelentést együttesen, feltételként kezelünk, és ezekből mint premisszákból valamilyen következményre, konklúzióra következtetünk, akkor következtetésünk szerkezete az alábbi sémával írható le:

A_1 A_2

.

 A_n

—

 B

ahol A_1, A_2, \dots, A_n a premisszák (a feltételként szolgáló kijelentések), B pedig a konklúzió (a következmény).

A következtetés természetesen nem feltétlenül helyes. Arra, hogy egy következtetési séma helyes-e vagy sem, a különböző logikai koncepciók különböző kritériumokat adnak.

A klasszikus kétértékű logika következményfogalma szerint, ha a sémában szereplő premisszák mind igazak (tehát a konjunkciójuk igaz), igaznak kell lennie a konklúciónak is. Emellett azonban nincs kizárva, hogy a konklúzió más esetekben is (esetleg mindig) igaz legyen. Ezek szerint például hamis (ellentmondó) premisszaegyüttesből bármilyen (igaz vagy hamis) konklúzió levezethető, azaz ellentmondásból bármire lehet következtetni, ugyanakkor az igaz állítások minden premisszaegyüttesből következnek. E két lehetőség kihasználásával számos ismert és kevésbé ismert paradoxonhoz juthatunk.

A releváns logika (alkotóinak szándéka szerint) módot ad az ilyen és hasonló problémák megoldására. Wilhelm Ackermann 1956-ban bemutatott logikai rendszere alapján a releváns logikák egész csoportja jött létre, ezeket átfogóan ismerteti Anderson és Belnap könyve (1975). Rendszerüket "Entailment-rendszernek", röviden E-rendszernek nevezték. Az ebben alkalmazott relevancia-elv szerint egy helyes következtetési sémában a konklúciónak ténylegesen függenie kell a következtetés valamennyi premisszájától, a levezetésben valamennyi premisszát fel kell használni. Ezt a követelményt később más logikusok (például A.A. Zinovjev) kiegészítették azzal, hogy a helyes következtetési séma konklúziója ne tartalmazzon olyan elemeket, amelyek a premisszáiban nem fordulnak elő.

A releváns logika így értelmezett következményfogalma kiküszöböli a klasszikus kétértékű logikai következményfogalom használatával felmerülő problémák nagy részét. Annak ellenére, hogy logikai szempontból e rendszer is sok oldalról támadható (Ruzsa 1984a), következményfogalma szempontjából a klasszikus logikától lényegesen eltérő és többet ígérő modell.

Mérőeszközök a következtetési rendszer vizsgálatához

A klasszikus és releváns következtetési szabályok vizsgálatára egyaránt alkalmas a Csirikné Czachesz Erzsébet kísérleteiben alkalmazott tesztelési technika, bár eredetileg a klasszikus arisztotelészi szillogizmusok értékelésére készült (Csirikné 1987).

Az arisztotelészi kategorikus szillogizmusok közül a vizsgálatokban a négy alakzat összesen 14 szillogizmusára készítették feladatokat. Ezeknek a szerkezete a következő volt: a feladatok elején két premissza állt, utánuk pedig 4-5 konklúzióváltozat, közöttük szerepelt a két premissza és a releváns konklúzió is. A tanulóknak ezekről a konklúzióvariánsokról sorban el kellett dönteniük, következnek-e az adott premisszákból vagy sem. Példaképpen bemutatjuk az első és az utolsó feladatot, azaz az I. alakzat első sémájára, valamint a IV. alakzat utolsó sémájára készültetket.

Utasítás: A véleményed szerint helyes következtetések betűjelét (amelyek valóban az adott mondatokból következnek) karikázd be, a helytelenek betűjelét pedig húzd át!

Figyelem: Több következtetés is jó lehet (következhethet az adott mondatokból)!

1. A páros számok oszthatók 2-vel. A 4-gyel osztható számok párosak.

A. Tehát a páros számok oszthatók 4-gyel.

B. Tehát a 4-gyel osztható számok 2-vel is oszthatók.

C. Tehát a páros számok oszthatók 2-vel.

D. Tehát a páros számok utolsó jegye is páros.

E. Tehát a 4-gyel osztható számok párosak.

14. Az úttörők nem szemetelnek. Néhányan, akik szemetelnek, tanulók.

A. Tehát van olyan tanuló, aki nem úttörő.

B. Tehát az úttörők vigyáznak a tisztaságra.

C. Tehát a tanulók nem ügyelnek a tisztaságra.

D. Tehát az úttörők nem szemetelnek.

E. Tehát néhányan, akik szemetelnek, tanulók.

A helyes döntések arányának vizsgálata mellett érdekes lehet az is, hogy általában milyen típusú (igazságtartalmú) konklúziókat éreztek a premisszákból következőnek a gyerekek, illetve - mivel több lehetőséget is bejelölhettek - milyen jellegzetes konklúzió-kombinációk fordultak elő.

Eddig ilyen elemzés nem történt, pedig mind a gondolkodás modellezése, mind a logika szempontjából lényeges kérdés, hogy befolyásolják-e tartalmi sajátosságok (és milyen tartalmi sajátosságok befolyásolják) a konklúziók kiválasztását. Számít-e például az, ha egy felkínált konklúzióváltozat a feladattól függetlenül is igaz kijelentés, vagy igazsága nagyon valószínűnek tűnik? Mivel a tesztfeladatokban szereplő konklúziók között a tartalom szerint különböző állítások szerepeltek, lehetőség van ennek a kérdésnek a megválaszolására is.

Ugyancsak fontos (a logikai modell szempontjából döntő) lehet, hogy a több különböző konklúzióvariáns közül melyeket választják együttesen a 14 évesek. A leggyakoribb kombinációk elemzése segíthet annak eldöntésében, hogy leírható-e következtető gondolkodásuk valamelyik ismert logikai modellel - ezek közül mostani elemzésünkben a klasszikus és a releváns logika következtetési rendszerével vetjük össze az eredményeket.

A kérdés tisztázása érdekében a premisszákat és a konklúziókat tartalmuk és a következtetésbeli helyük szerint típusokba soroltuk, elsősorban azzal a céllal, hogy elkülönítsük a tartalmuk alapján igaz állításokat azoktól, amelyek csak a premisszákból vezethetők le:

Állítástípusok a tartalom alapján:

- i: A természet, illetve a tudomány valamilyen törvényszerűsége ("A fa nem vezeti az elektromosságot.", "Minden négygyel osztható szám páros." stb.), a feladattól függetlenül igaz állítás.
- m: Nem i típusú, de a 14 évesek számára valószínűleg igaznak hangzó, ezért megtevesztő állítás. ("A kovácsok nehéz fizikai munkát végeznek.", "A beteg-ápolás szép hivatás." stb.)
- h: Hamis állítás.

Állítástípusok a sémabeli pozíció szerint:

- p1: A feladat első premisszája.
- p2: A feladat második premisszája.
- k: A feladat premisszáiból (relevánsan) levezethető állítás, konklúzió.

Természetesen értelmezhetők kombinált premissza- és konklúziótípusok is, például p1-i, p1-m vagy k-i (ez utóbbin a feladat premisszáiból relevánsan levezethető, de azoktól függetlenül is igaz kijelentéseket értve).

Az eredeti mérés után a tesztek értékelésekor nem végeztek típusok, sem pedig kombinációk szerinti elemzést, helyes megoldásnak az számított, ha a teszt kitöltője a p1, p2 és k típusú konklúzióváltozatokat választotta ki (azaz bekarikázta a betűjelüket), a többi konklúzióváltozat betűjelét pedig áthúzta.

Az eredmények - relevánsak-e a következtetések?

A feladatlapokat 1980. májusában 734 14 éves (nyolcadik osztályos) tanuló oldotta meg. A minta a gyerekek lakóhely szerinti megoszlása alapján Csongrád megyei reprezentatív mintának tekinthető.

A bevezetett jelöléseket használva, a 14 kategorikus szillogizmus feladataiban a tanulók válaszainak százalékos gyakoriságai az 1. táblázatban láthatók. A táblázatban feltüntettük azt is, hogy az egyes feladatok az arisztotelészi szillogizmusok közül melyikre készültek, tehát melyik alakzat melyik sémájáról van szó. A jelöléseket a logikában szokásos módon használtuk, de mivel a sémák szerinti elemzés jelenleg nem célunk, ezért a jelölésrendszert részletesen nem ismertetjük. Megtalálható például Ruzsa Imre könyvében (1984b). Az eredményeket sémák szerint is elemzi Csirikné (1987).

1. táblázat: A kategorikus szillogizmusok feladatainak eredményei
(az egyes konklúzióváltozatok választásának gyakoriságával, %)

alakzat	séma	konklúzióváltozatok					helyes megoldás (p1,p2,k)
		A	B	C	D	E	
I. M-P S-M S-P	A, A → A	h 38,9	k-i 78,0	p1-i 76,9	i 46,1	p2-i 68,1	10,1
	E, A → E	k 70,3	h 26,6	p1-i 73,2	p2 64,6	i 35,2	24,4
	A, I → I	k 60,4	m 51,9	p1-m 75,2	m 53,4	p2 64,6	6,8
	E, I → O	h 17,6	k 58,7	h 33,8	p1 68,1	p2 70,1	24,6
II. P-M S-M S-P	A, E → E	i 57,4	k 29,0	p1 41,8	i 38,2	p2-i 64,4	1,5
	E, I → O	k-i 59,6	p1-i 76,0	m 52,8	h 30,6	-	17,2
	A, O → O	k 64,8	h 27,7	p1 70,1	h 15,2	p2 66,1	26,8
III. M-P M-S S-P	I, A → I	h 32,5	k 67,0	h 43,7	p1 70,1	p2 64,4	16,9
	A, I → I	k-i 66,8	m 50,6	p1 63,3	p2 65,1	m 60,9	3,5
	O, A → O	i 39,4	m 30,8	k 63,5	p1-i 70,6	p2 58,9	17,4
	E, I → O	m 36,7	k-i 52,5	p1-i 70,1	p2-i 67,2	h 39,4	13,2
IV. P-M M-S S-P	A, E → E	k 45,3	p1-m 73,8	p2-i 69,0	m 39,6	i 42,4	10,1
	I, A → I	k-i 57,2	p1-i 69,5	p2-i 66,6	h 29,9	h 37,8	18,2
	E, I → O	k-i 59,4	m 60,9	h 35,0	p1-m 70,1	p2 67,3	5,7

2. táblázat: A különböző konklúziótípusok választásának aránya az egyes alakzatokban és a teljes tesztben (%)

alakzat	konklúziótípusok											
	p1	p1-i	p1-m	p2	p2-i	p2-m	k	k-i	k-m	i	m	h
I.	68,1	75,1	75,2	66,4	68,1	-	63,1	78,0	-	40,7	52,7	29,2
II.	56,0	76,0	-	66,1	64,4	-	46,9	59,6	-	47,8	52,8	24,5
III.	66,7	70,4	-	62,8	67,2	-	65,3	59,7	-	39,4	44,8	38,5
IV.	-	69,5	72,0	67,3	67,8	-	45,3	58,3	-	42,4	50,3	34,2
összesen	62,7	72,7	73,0	65,1	67,1	-	57,4	62,3	-	43,1	48,6	34,1

valamennyi előfordulás együtt	p1	p2	k	i	m	h
	69,2	65,9	59,5	61,0	54,7	34,1

A táblázat szerint a "helyes" megoldások aránya meglehetősen alacsony (1,5 és 26,8% közötti) volt, a két szélsőség egyaránt a II. alakzatban fordult elő. A négy alakzat átlagos teljesítménye között nem látszik karakterisztikus eltérés. Ugyanakkor majdnem minden konklúzióváltozatot meglehetősen nagy százalékban nyilvánítottak helyesnek a gyerekek. A legtöbb változat bekarikázásának százalékos aránya 50-70 % körül volt.

De vizsgáljuk meg részletesebben, milyen arányban választották a gyerekek a különböző konklúziótípusokat!

A 2. táblázat szerint leggyakoribb a p1 típusú konklúziók választása (69,2%, ezen belül a p1-i típusúakat 72,7, a p1-m típusúakat 73,0%-ban bejelölték!). A p2 típusú konklúziókat valamivel ritkábban, 65,9 %-ban választották (a p2-i típusúakat viszont 67,1 %-ban). Az igaz állítások előnyben részesítése a k típusú konklúzióknál is megfigyelhető (62,3%), de a típus választási gyakorisága (59,5 %) már elmarad a premisszáktól. Az m típusú konklúzióváltozatok valóban megtevesztők: önállóan 48,6 %-ban vélik őket helyes konklúziónak, szemben az i típusú változatok 43,1%-os eredményével. Ha pedig ezek egyúttal premisszák is (azaz p1-m típusúak), 73,0 %-ban helyes konklúziónak minősítik őket a 14 évesek. Valamennyi előfordulást tekintve, az igaz állítások választásának aránya 61,0%, az m típusúaké 54,7%, a hamis állításoké pedig 34,1 %.

Úgy tűnik tehát, hogy a tanulók konklúzióválasztásaiban (a következtetési séma mellett, vagy inkább helyett) mind az állítások tartalma, mind pedig sémabeli pozíciójuk szerepet játszik. Nagyobb valószínűséggel nyilvánítanak helyesnek egy konklúzióváltozatot, ha az premissza is volt, különösen, ha első premisszaként szerepelt. Ugyancsak növeli a kiválasztás esélyét, ha az állítás önmagában is igaz (tehát i típusú). Az m típusú (megtevesztő) konklúzióváltozatokat is gyakran helyesnek nyilvánítják a 14 évesek, bár összességében valamivel kisebb arányban, mint az i típusúakat. Az, hogy a már ismerős, igaz, vagy igaznak tűnő konklúziókat gyakrabban fogadják el a tanulók, más kísérletekből is ismert (a legújabbak közül például Ward - Overton 1987).

Mivel a releváns logika szabályai szerinti következtetés esetén csak a k típusú konklúziók lehetnének helyesek, egyértelműen kijelenthetjük, hogy a vizsgált mintában a tanulók következtetési rendszere nem releváns.

Az eredmények más szempontból - klasszikusak-e a következtetések?

Új elemzésünkben abból a szempontból vizsgáljuk meg a következtetési feladatok eredményeit, hogy milyen kombinációkban választották a 14 évesek az egyes konklúzióváltozatokat. Mivel a feladatsor elején szereplő utasítás szerint minden feladatban tetszőleges számú konklúziót (akár az összeset is) helyesnek lehetett nyilvánítani, ezért a lehetőségek száma nagy (5 konklúzióváltozat esetén $2_5=32$). Ezek közül azonban minden feladatban csak néhányat választottak 10 %-osnál nagyobb arányban, a továbbiakban csak ezekkel foglalkozunk (3. táblázat). A konklúziótípusok betűjeleit most is a korábbiaknak megfelelően használjuk.

3. táblázat: A leggyakoribb konklúzió-kombinációk előfordulási aránya (%)

alakzat, séma	• konklúzió-kombinációk			
I.				
$A, A \rightarrow A$	$p1, p2, k, i$ 23,9	$p1, p2, k, h$ 13,4	$p1, p2, k, i, h$ 10,8	$p1, p2, k$ 10,1
$E, A \rightarrow E$	$p1, p2, k$ 24,4	$p1, p2, k, i, h$ 10,8	$p1, p2, k, i$ 10,3	
$A, I \rightarrow I$	$p1, p2, k, m, m$ 22,6			
$E, I \rightarrow O$	$p1, p2, k$ 24,6	$p1, p2, k, h$ 12,7	$p1, p2$ 10,1	
II.				
$A, E \rightarrow E$	$p2, i$ 14,1	$p2, i, i$ 10,5		
$E, I \rightarrow O$	$p1, k$ 17,2	$p1, k, m, h$ 16,7	$p1, k, m$ 12,8	$p1$ 12,7
$A, O \rightarrow O$	$p1, p2, k$ 26,8	$p1, p2, k, h$ 10,3		
III.				
$I, A \rightarrow I$	$p1, p2, k$ 16,9	$p1, p2, k, h, h$ 12,3	$p1, p2, k, h$ 11,0	
$A, I \rightarrow I$	$p1, p2, k, m, m$ 23,7			
$O, A \rightarrow O$	$p1, p2, k$ 17,4	$p1, p2, k, i, m$ 14,9		
$E, I \rightarrow O$	$p1, p2, k$ 13,2	$p1, p2, k, m, h$ 12,5	$p1, p2$ 10,8	
IV.				
$A, E \rightarrow E$	$p1, p2$ 16,3	$p1, p2, k, i, m$ 15,4	$p1, p2, k$ 10,1	
$I, A \rightarrow I$	$p1, p2, k$ 18,2	$p1, p2, k, h$ 10,8	$p1, p2$ 10,3	
$E, I \rightarrow O$	$p1, p2, k, m$ 18,5	$p1, p2, k, m, h$ 15,0		

A táblázat szerint a releváns konklúzió, azaz a k önállóan sehol sem fordul elő (10 %-osnál nagyobb gyakorisággal). A "helyes" megoldások, tehát a p_1, p_2, k kombinációk a 14 feladtból 10-ben szerepelnek a leggyakoribbak között, ebből 8 esetben a leggyakrabban előforduló kombinációként.

Ennek a megoldástípusnak a kijelölése olyan logikát tükröz, amelyben a premisszákból kell ugyan kiindulni a következtetéseknél, de nem feltétlenül kell mindkét premisszát felhasználni a konklúzió levezetésekor. Ez a rendszer a következményfogalom szigorúságát tekintve valahol a releváns és a klasszikus logika között áll, tekinthető tehát "enyhített releváns" vagy "szigorított klasszikus" következtetési modellnek is. (Ezek persze nem logikai terminusok.)

A klasszikus kétértékű logikai koncepció alapján gondolkodva a p_1, p_2 és k típusú konklúziókon kívül az i típusúakat is helyesnek kell elfogadnunk, hiszen ebben a rendszerben az igaz állítások bármiből következnek. Ezek szerint a p_1, p_2, k, i típusú kombinációk kijelölése jelezné a klasszikus modell működését (ha i konklúzióváltozat nincs a feladatban, akkor ez természetesen megegyezik a p_1, p_2, k kombinációval).

A 3. táblázatból kitűnik, hogy mindössze 2 esetben (az első két feladatban) került az önálló p_1, p_2, k, i kombináció a leggyakoribbak közé, és csak az első feladatban ez a leggyakoribb kombináció. Az 1. táblázatból az is leolvasható, hogy ezeken kívül még 3 feladatban (II. alakzat 1., III. alakzat 3. és IV. alakzat 1.) lehetett volna ilyen kombinációt kialakítani, de ezekben az előfordulás gyakorisága 10% alatt volt, így nem kerültek be a 3. táblázatba.

A többi 9 feladatban nem szerepelt önálló i típusú konklúzió, így a p_1, p_2, k, i kombináció helyett a p_1, p_2, k alakulhatott ki, azonban ennek bármilyen gyakori előfordulása sem bizonyítéka a klasszikus logikai következtetési szabályok alkalmazásának. Az eredmények alapján tehát csupán annyit mondhatunk, hogy egyértelműen nem igazolódott a 14 éves tanulók következtetési rendszerének a klasszikus kétértékű logika szabályai szerinti működése sem.

Mint korábban láttuk, az m típusú konklúziók választásának aránya meglehetősen magas, bár nem éri el az i típusúakét. Ez az eredmény mégis azt sejteti, hogy a tanulók nagy része ezeket az állításokat igaznak, illetve konklúzióként helyesnek fogadja el. Ennek alapján konstruálhatunk egy "enyhített klasszikus logikát", melyben nemcsak az igaz állítások, hanem az m típusú (megtévesztő) kijelentések is igaznak minősülnek, tehát bármiből következnek. Ebben a logikában a p_1, p_2, k, i ; p_1, p_2, k, m ; p_1, p_2, k, i, m és hasonló kombinációk számítnak helyes megoldásnak.

A 14 feladat közül 10-ben fordulhatna elő ilyen együtttestípus, és 8-ban valóban a leggyakoribbak között találjuk. Ezek közül 4 feladatban ez a leggyakoribb kombináció. Bár ennek alapján nem állítható, hogy az "enyhített klasszikus logika" modellezné a gondolkodást, mindenesetre közelebb áll hozzá, mint a valódi klasszikus következtetési rendszer.

A típuskombináció-vizsgálatok eredményeit összegezve megállapítható, hogy a tanulók gondolkodása sem a releváns, sem a klasszikus logika következtetési rendszerének nem felel meg. A p_1, p_2, k kombináció viszonylag gyakoribb előfordulása azt mutatja, hogy a tanulók gondolkodása a premisszafelhasználás (tehát a relevancia) szempontjából a releváns és a klasszikus következtetési rendszer között áll. Ugyanakkor az igaz-

ságtartalom szempontjából a klasszikus logikánál enyhébbnek tűnik, erre utal az m típusú állítások gyakori előfordulása a jellegzetes konklúzió-kombinációkban.

Sajnos mindkét változat csak a vizsgált tanulók kisebb hányadát jellemzi, hiszen az általánosan alacsony előfordulási arányok miatt (a 3. táblázatból leolvashatóan) a minta 40-70 %-a különböző ritka kombinációkat jelölt ki, melyekből nem állítható össze egységes következtetési modell.

További lehetőségek

A kísérleti anyag másodelemzése szerint a klasszikus logikai koncepció alapján végzett vizsgálatok nem jellemzik kielégítően a 14 évesek következtető gondolkodását. A pontosabb kép kialakításához újabb eszközöket és módszereket célszerű alkalmazni.

Ezek egy része a most megismert technikát terjeszti ki a diagnosztika igényével, például a konklúzióváltozatok között az összes elképzelhető lehetőséget szerepeltetve (Vidákovich 1988a, 1988b; Ward-Overton 1987). Ugyanakkor - a tartalmi sajátosságok meghatározó jellege miatt - pontosításra szorulnak az ezek szerepét mutató, a relevanciakritériumokra vonatkozó eredmények is (Ward - Overton 1987).

Valószínű, hogy a gondolkodás következtetési rendszerét csak több logikai koncepció együttes alkalmazásával lehet leírni, melyek között nem csak a klasszikus és releváns logikát, hanem más modelleket is szerepeltetni kell.

IRODALOM

- ANDERSON, A.R. - BELNAP, N.D. (1975): Entailment. Vol. I. Princeton University Press, Princeton
- CSIRIKNÉ Czachesz Erzsébet (1987): A nyelvi-logikai műveletrendszer struktúrája és fejlettsége 10-17 éves korban
Kandidátusi értekezés, Szeged
- RUZSA Imre (1984a): Az eb és az ő logikája
Tertium non datur 1, 83-126.o.
ELTE Szimbolikus Logika Tanszéki Szakcsoport, Budapest
- RUZSA Imre (1984b): Klasszikus, modális és intenzionális logika
Akadémiai Kiadó, Budapest
- RUZSA Imre (szerk., 1984c): Szimbolikus logika I-III.
ELTE egyetemi jegyzet, Budapest
- VIDÁKOVICH Tibor (1988a): A logikai műveleti alapképességek diagnosztikus értékelése
Változó Pedagógia 2, 32-45.o.
- VIDÁKOVICH, T. (1988b): Diagnostic evaluation of the deductive reasoning of 14-year-olds
X. Biennial Meetings of ISSBD, 9-13 July, Jyväskylä, Finland

WARD, S.L. - OVERTON, W.F. (1987): Semantic familiarity, relevance, and the development of deductive reasoning
Temple University, Philadelphia, P.A.

DO 14-YEAR-OLDS FOLLOW THE CLASSICAL OR THE RELEVANT LOGIC IN DEDUCTIVE REASONING?

Some of the models developed by formal logic can be used in the research of human thinking. Among these models the conception of classical logic is the most widely used, but there are also other conceptions appeared recently as tools for modeling the human reasoning system. One of the new models is the relevant logic, which tries to eliminate some of the contradictions of the classical logic.

With a new analysis of the data from an experimental study, the paper focuses on the reasoning system of 14-year-olds. Their way of thinking is examined in comparison with the structures of classical and relevant logic, with a distinctive evaluation of the influence of particularities (truth and probability of the premises).

The results show that the students' system of deductive reasoning does not follow the classical or the relevant logic in all respects. Considering the structure, their thinking seems to be between the two logical models, but closer to the classical logic. At the same time, considering the content (truth) of the premises, it uses more moderate criteria than the classical logic.

KÖTŐDÉSI RENDELLENESÉGEK GYERMEKKORBAN

A gyermekkori kötődések alakulását régóta vizsgálják a szakemberek. (Pl. Bowlby, 1958, 1969, 1973, 1980; Ainsworth, 1967.) Ezek a kutatások főként a korai anya-gyermek kapcsolat megfigyelésére irányulnak, amely kapcsán számos érdekes összefüggés derült ki. Bebizonyosodott, hogy a kötődés első megnyilatkozásai eltérő időszakokban jelennek meg. Ez négyhónapos kortól elhúzódhat akár az egyéves korig is. Ennek okát egyrészt az anyától származó ingerek kevés számában kell keresni, de nem szabad megfeledkezni az egyéni különbségekről sem, amelyek szintén közrejátszhatnak. Csecsemőkorban a kötődést kifejező viselkedési formák közül legfontosabb a sírás, a mosoly, a megkapaszkodás és a szopás, később más jelzések, pl. a kezek felemelése, a hívás ugyancsak fontos kifejezői ennek. A kötődés tárgyára vonatkozó számos kutatás, köztük Ainsworth megfigyelései pedig azt mutatják, hogy a csecsemő sokkal inkább ahhoz a személyhez fog ragaszkodni, aki szociális interakcióba lép vele, mint ahhoz, aki csak testi szükségleteit elégíti ki.

A gyermekkori kötődések alakulása azonban nem mindig problémamentes. Legsúlyosabb gondot a korai szülőviszonyok elégtelensége jelenti. Sok gyermek meglepően ingerszegény környezetben nő föl, a szülők nem törődnek vele. Máskor az anya személyiségéből ered, hogy a gyerek nem kapja meg a megfelelő érzelmi ingereket. Pl. az anya szeretetmegvonással, ingerült szavakkal vagy ellenszenvet kifejező nemverbális kommunikációval bünteti gyermeke érzelmi közeledését.

Ezek a hatások mind károsan befolyásolják a gyermeki személyiség fejlődését, és gyakran vezetnek kötődési nehézségek és/vagy kötődési rendellenességek kialakulásához. A továbbiakban ezek közül mutatok be néhányat részletesen.

I.

A szorongásos kötődés (anxious attachment)

A szorongásos kötődés abból a félelemből táplálkozik, hogy a szeretett személy hozzáférhetetlenné válik, és/vagy nem reagál a gyerek ragaszkodására. Ezt különböző feltételek erősítik föl a gyerekekben. Tizard és Tizard (1971) kutatása az állandó anyai gondozás nélkül felnövő kisgyerekekre irányult. 30 családban és 30 intézetben élő kétéves gyerek kötődését hasonlították össze. Bebizonyosodott, hogy míg a családi környezetben növekedő kisgyerekek anyjukhoz kötődtek leginkább, addig az intézetben neveltek több személyhez is ragaszkodtak. Azonban ezek közül volt egy kedvenc, akihez

leginkább vonzódtak. A két csoport kötődéseinek jellege is különbözött. Az intézetben lévő gyerekek kötődése sokkal szorongásosabb volt, mint a velük egykorú családban nevelkedőké. A szorongásos kötődés kialakulását kiválthatja az is, ha a gyereket elkülönítik bizonyos ideig anyjától. Fagin (1966) kórházban lévő másfél és hároméves gyerekeket figyelt meg, akiknek egy része anyjuk társaságában, más részük viszont anya nélkül töltötte el a benttartózkodást. (Bár ezeket a gyerekeket is mindennap látogata anyjuk.) Kiderült, hogy azok a gyerekek, akik anyjuk nélkül voltak a kórházban, hazatérve sokkal nyugtalanabbak voltak, anyjukhoz való kötődésük pedig jóval szorongásosabbá vált. Ezekkel szemben azokon a gyerekeken, akik anyjuk társaságában töltötték el a kórházi tartózkodást, sem a nyugtalanság, sem a szorongás jelai nem mutatkoztak. A fenti megfigyelésekhez Moore (1964) hozzáfűzi, hogy az anyától történő elszeparálás a legtöbb kisgyerekekben mély érzelmi nyomokat hagy, s erre a gyerekek a második és harmadik életévben a legérzékenyebbek. Tehát a nem állandó anyai gondoskodás és az elkülönítés kiválthatja a gyerekekben a szorongásos kötődést. Van azonban egy harmadik tényező is, a szülői magatartás, amely szintén előhívhatja ezt. Sok tapasztalat támasztja alá azt a megfigyelést, hogy némely családban gyakran fenyegetik gyereket azzal, hogy ha nem lesz jó, nem fogják szeretni vagy el fogják hagyni. A klinikai tapasztalatok megerősítik a fentieket, továbbá kimutatták, hogy az elhagyással kapcsolatos fenyegetések pl. "Ha nem leszel jó, anya el fog menni és itt fog hagyni. Ha nem leszel jó, anya beteg lesz és meg fog halni." stb. szintén nagy szerepet játszanak a szorongásos kötődés kialakulásában. Newson és Newson (1968) 700 családdal folytatott kutatása ugyancsak bebizonyította, hogy a megvizsgált szülők 27%-a rendszeresen használja ezeket a fenyegetéseket. Azonban más az előfordulási arányuk a különböző társadalmi rétegekhez tartozó családok körében. Legritkábban (10%) az értelmiségi családokban fordulnak elő, míg az irodai és hivatali dolgozók közt aránylag magas (34%) a használatuk. Meglepő, hogy ez a szám közelítően megegyezik a munkás családok esetében talált adatokkal.

Érdemes megvizsgálni a szorongásos kötődés és a különböző gyermekkori félelmek - iskolaiszony, állatoktól való iszonyodás - összefüggését is.

Az iskolaiszony (school phobia) és az iskolába járás elutasításának (school refusal) kialakulását Bowlby (1973) számos kutatási eredményt felhasználva négy fő családi interakcióból vezeti le.

- Az anya, ritkábban az apa krónikus szorongásos kötődéstől szenved, s ezért a gyerekeket otthon tartja maga mellett.

Erről az interakcióról Eisenberg (1958), Clyne (1966) és Sperling (1967) vizsgálataiból nyerünk információkat. Kiderült, hogy ezekben a családokban az anya vagy az apa, de lehet, hogy mindkettő neurózistól, ill. egyéb pszichés betegségtől szenved.

- A gyerek attól fél, hogy valami rettenetes történik anyjával vagy apjával, míg ő az iskolában van, ezért otthon marad.

Talbot (1957) 24 gyerek tanulmányozása során megállapította: "Elmondható minden megfigyelt gyerekről, akár öt éves, akár tizenöt, hogy attól félt, szörnyű dolog fog történni anyjával vagy más közeli hozzátartozójával, ha ő nincs otthon." A jelenséget kétféleképpen magyarázzák. Az egyik magyarázatot a pszichoanalitikusok adják, akik szerint a gyerekek azért félti anyját, mert tudatalattijában ellenségesen érez iránta, és fél, nehogy ez

aktivizálódjon. A másik magyarázat jóval elfogadhatóbbnak tűnik, mert a szülők elvesztéséért érzett aggodalmat a gyermek saját tapasztalataiból vezeti le.

Pl. egy gyermek akkor fél, hogy anyja beteg lesz vagy meghal, miután a rokonok vagy a szomszédok körében betegségről vagy halálról hallott. Több megfigyelés (Lazarus 1960; Davitson 1961) szintén ezt látszik megerősíteni, mivel kimutatták, hogy az iskolába járás elutasítása akkor jelentkezik a gyerekeknél, mikor anyjuk beteg lesz, vagy egy közeli rokon meghal. Ezen kívül a gyermek félelmét az is kiválthatja, ha otthon sokszor fenyegették azzal, ha nem lesz jó, anyja vagy apja beteg lesz vagy meg fog halni, ami szintén előhívhatja az iskolába járás elutasítását. (Argles és Mackenzie 1970).

- A gyermek attól fél, hogy vele történik valami rossz, ha elmegy otthonról.

Ennél az interakciónál szintén a már felvázolt szülői fenyegetések játszanak nagy szerepet abban, hogy a gyermekben kialakul a szorongás.

- Az anya, ritkábban az apa attól fél, hogy gyermekével borzalmas dolog történhet az iskolában, ezért nem engedi el oda.

A jelenség magyarázatára szintén két elképzelés született. Az első a pszichoanalízisé, amely azt tartja, hogy a szülők túlzott aggodása azért jön létre, mert tudat alatt ellenséges érzelmeket táplálnak gyermekükkel szemben, s félnek, hogy ez realizálódhat. A másik magyarázat szerint a szülők azért féltik gyermeküket, mert emlékeznek néhány tragédiára, amely a közvetlen környezetükben játszódott le. Pl. Eisenberg (1958) leír egy olyan esetet, amikor az apa azért aggódott túlságosan fia iránt, mert annak bátyja 17 éves korában hirtelen meghalt, s ebben az apa bűnösnek érzi magát.

A négy felsorolt családi interakció nemcsak önmagában jelenhet meg, hanem egymással összefonódva is. Közülük az első típus a leggyakoribb, s általában ehhez szokott hozzájárulni valamelyik másik a további három közül. Ezt az összefüggést támasztja alá Davitson (1961) vizsgálata is, aki 30 olyan anyát figyelt meg, akinek gyereke elutasította az iskolába járást. 12 esetében talált depressziós tüneteket, 18-nál pedig különösen súlyos szorongást mindenféle szeparációval kapcsolatosan. Az apáknál előforduló pszichés zavarok szerepe szintén nagy a gyerekekben kialakuló iskolaiszonyban. Hersov (1960) 15 apát figyelt meg, s közülük 8-nál súlyos pszichés problémát talált. Másik négyen komoly depressziós tünetek mutatkoztak, egy pedig krónikus szorongástól szenvedett.

A tériszony eredetét többféleképpen magyarázzák, amelyek közül csak a két legfontosabbat emeljük ki. Az egyiket a pszichoanalitikus iskola képviseli. Eszerint a tériszonytól szenvedő gyerekek azért maradnak anyjuk közelében, mert ez meggátolja anyjukkal kapcsolatos tudatalatti ellenszenvük kitörését. A tanulásméлет képviselője, Marks (1969) viszont azt állítja, hogy a tanulásméлет sem azt nem magyarázza meg, hogy ezek a félelmek miért akulnak ki valakiben, sem azt, hogy a tériszony miért jelentkezik leggyakrabban más fóbiákkal közösen. A probléma még megválaszolatlan, de Marks fölveti annak a lehetőségét, hogy a félelmek és szorongások egy eddig még nem ismert fiziológiai eredetre vezethetők vissza.

A tériszony és az iskolaiszony összevetése során Bowlby (1973) sok hasonlóságot talált. Ezek a következők:

- Mind a tériszony, mind az iskolaiszony esetében a gyermek fél olyan helyen tartózkodni, ahol sok ember van.

- Mindkettő esetében a gyerek hajlamos a szorongásra és a depresszióra.
- A tériszonytól szenvedők többsége egyben iskolaiszonytól is szenved.
- Mindkét fóbia könnyen alakul ki a gyerekekben a közvetlen környezetében bekövetkezett betegség vagy halál esetén.

A szorongásos kötődéshez szorosan kapcsolódik a **túlzott függőség** (overdependency) jelensége is. Miért van az, hogy egyes emberek az átlagosnál nagyobb függőséget mutatnak valakivel vagy valakikkel kapcsolatosan? A probléma megválaszolására öt hipotézis született.

- Némely gyerekekben nagyobb a libidós szükséglet, mint másokban, s ezért érzékenyebbek kielégítettségük hiányára. (Freud 1917)
- Vannak olyan gyerekek, akikben lényegesen erősebb a halálösztön, mint másokban, s ez néha súlyos depressziós szorongásban nyilvánul meg. (Klein 1932)
- Néha születés közben, vagy az azt követő hetekben súlyos idegi károsodás lép föl, amely fokozhatja a szorongás potenciáját. (Greenacre 1941; 1945)
- Néhány gyerek korai libidós szükségleteinek túlzott kielégítése folytán sokkal jobban nélkülözi ezek kielégítésének hiányát, mint mások. (Freud 1926)
- Némely gyereket túlérzékennyé tesz a valóságosan átélt szeparáció vagy a szeretett személy elvesztésének élménye. (Edelston 1943; Bowlby 1951) De ugyanilyen hatást válthatnak ki a gyerekből a szeretett személy elvesztésével kapcsolatos fenyegetések is. (Suttie 1935; Fairbairn 1941)

A közölt hipotézisek keletkezésének évszámaiból látszik, hogy ezek nem éppen a legfrissebbek. Ezért érdemes számba venni azokat a vizsgálati eredményeket, amelyek a kérdést a közelmúltban próbálták megválaszolni. Stendler (1954) 20 olyan hatéves gyereket figyelt meg, akiket tanáruk túlzottan függőnek talált. A gyerekeket két csoportba sorolták. Az egyikbe (6 fő) azok kerültek, akik mindenben anyjukhoz fordultak segítségért, a másikba pedig azok (14 fő) akik egyedül is meg tudták oldani a feladatokat, de megzavarta őket, ha anyjuk nem volt jelen. Az első csoportba tartozó hat gyerek stabil családban nevelkedett. Anyjuk viszont túlzottan védte, óvta őket, ezért nem tanulták meg az önállóságot. A másik csoportban lévő 14 gyerek közül 11 nagyon zavaros családi háttérrel rendelkezett. Hol anyjuk, hol nagyanyjuk gondozta őket, apjuk többször elhagyta a családot, majd újból visszatért. Ezek alapján Stendler azt a következtetést vonta le, hogy a túlzott függőség főként akkor alakul ki a gyerekekben, ha sorozatosan elszeparálják őket, vagy ehhez hasonló élményekben van részük. Ez a megállapítás kissé hiányosnak tűnik, hisz az első csoportba tartozó gyerekek túlzott függőségét egészen más okokkal magyarázta Stendler. Lehetséges, hogy mind a túlzottan védő, óvó szülői magatartás, mind az állandó anyai gondoskodás hiánya, a sorozatos szeparáció ugyancsak a gyerek túlzott függőségét eredményezi? Newson és Newson (1968) négyéves kisgyerekek megfigyelésekor azt vette észre, hogy legtöbbjüknek, akik félték az elkülönítéstől már volt ilyen élményben részük, és vagy ők, vagy anyjuk hospitalizált volt. Ezen kívül a kutatók szignifikáns összefüggést találtak a túlzott függőség és az olyan gyakori szülői fenyegetések között is, mint a gyerek elhagyása annak rossz magatartása esetén.

II.

A gyerekkori kötődések alakulása az egyik szülő halála esetén

Arra a kérdésre próbálunk ennek kapcsán válaszolni, hogy milyen változásokat idéz elő a gyerek kötődésének alakulásában annak a személynek az elvesztése, akihez a legszorosabb érzelmi szálak fűzték. A probléma vizsgálata csak az elmúlt két évtizedben kezdődött meg két úttörő jellegű munka megjelenésével (Kliman 1965; Becker és Margolin 1967), majd ezt számos kutatás és megfigyelés követte. A legtöbb vizsgálat az apa elvesztése utáni változásokat elemzi a gyerek kötődésében, így az anya halálával beálló változásokról jóval kevesebb adat áll rendelkezésünkre.

A legfontosabb feladat annak tisztázása, hogy mely életkorban képes a gyerek valamennyire megérteni a halál gondolatát, következményét. Bowlby (1980) a következő eredményekre jutott a kérdés tanulmányozása során. A gyerekek reakcióit a halálra hathónapos koruk előtt nem lehet megfelelő módon elemezni. Úgy tűnik, ekkor még nem képesek felfogni ezt. Hét-tizenhéthónapos koruk között azonban már érzékenyen reagálnak anyjuk vagy apjuk elvesztésére, és ezek sok hasonlóságot mutat idősebb társaik reakciójával. Tizenhéthónapos kor után ez a hasonlóság még nagyobb. Bowlby főként a tizenhéthónapos kortól a kétéves korig terjedő életszakaszt vizsgálta a kérdés kapcsán. Először olyan gyerekeket figyelt meg, akik kedvező körülmények között maradtak az egyik szülő halála után is. Bowlby kedvező körülményeknek az alábbiakat tekinti:

- Ha a halálesetet megelőzően a gyerek erősen kötődött szüleihez.
- Ha a gyerek halállal kapcsolatos kérdéseire azonnal és pontosan felelnek, és nem rekesztik ki a családi gyászból.
- Ha az elhunyt anya vagy apa helyére olyan személy kerül, aki biztosítja a gyerek számára a szoros kötődés kialakulásának lehetőségét.

A körülmények akkor kedvezőtlenek:

- Ha a gyerek nem kap, vgy valótlan választ kap a halálesettel kapcsolatos kérdéseire. Pl. "Apa az égbe ment. Anya elaludt, és többé nem fog fölébredni." stb.
- Ha a gyereket teljesen kizárják a családi gyászból. Ekkor a gyerek nem érti, hogy miért vannak körülötte fekete ruhában, hogy miért sír gyakran anyja vagy apja.
- Ha a meghalt szülő helyébe nem lép egy állandó helyettes, akivel a gyerek idővel szoros érzelmi kapcsolatba kerülhet.

Megfigyeléseinek eredményeként Bowlby megállapítja, hogy a tizenhéthónapos kisgyerekek közül sokan meg tudják őrizni az elvesztett szülő emlékét, és nemcsak akkor képesek visszaemlékezni rá, mikor külön emlékeztetik őket erre. Néha a legváratlanabb helyzetekben beszélnek róla, vagy éppen kérdezősködnék felőle. Más kutatók szintén hasonló következtetésre jutottak, kiegészítve a fentieket azzal, hogy a kisgyerekek különbséget tudnak tenni igazi anyjuk és a helyébe lépő személy között, és hogy "új anyjukhoz" csak fokozatosan alakul ki kötődésük. Bowlby állítását igazolják a három- és négyéves gyerekek megfigyeléséből származó eredmények is (Furman 1974; Robertson és Robertson 1971).

Pszichés zavarok főként az egyik szülő halála után kedvezőtlen körülmények közé kerülő gyerekekben alakulnak ki.

Ezek a következők:

- a szorongás továbbélése
- az önvád és a bűnösség érzésének továbbélése
- túlzott aktivitás: agresszív és kóros kitörések
- betegesen felfokozott jókedv.

A gyerekkori gyászal foglalkozó tanulmányok mindegyike leírja, hogy a gyerekek gyakran félnek attól, hogy a még élő szülő is meghal, vagy elhagyja őket. Ezt a szorongást az olyan körülmények, mint pl. a családban egyszerre több halál következik be, a másik szülő megbetegszik stb. nagyon fölerősítik. A gyerekekben kialakulhat az a félelem is, hogy ők fognak hamarosan meghalni. A fiúkban ezt a szorongást apjuk, a lányokban anyjuk halála válthatja ki.

Az önvád és bűnösség érzését főként az válthatja ki, ha a gyerek nem tudja, hogy mi idézi elő a halált. Arthur és Kemme (1964) vizsgálata azt mutatja, hogy a megfigyelt kisgyerekek legalább 40%-a azt képzei, hogy része van anyja vagy apja halálában. Ezt vagy önmaguktól találják ki, vagy az élő szülő sugallja nekik.

Azok a gyerekek, akik anyjuk vagy apjuk elvesztésére agresszív kitörésekkel és/vagy haraggal reagálnak, bizonyos fokig bűnösnek érzik magukat a halál miatt. A régi mondás szellemében - "Legjobb védekezés a támadás." - próbálják ezzel kapcsolatos feszültségeiket levezetni.

Az eufória szintén gyakran jelentkezik a gyerekeknél a szülő halálát követően. Sok esetben ezt azzal lehet magyarázni, hogy a gyerekek úgy érzik, megszabadultak attól a feszélyeztető korlátozástól, amit az elhunyt jelentett számukra.

A gyermekkorban átélt gyász és a felnőttkorban jelentkező pszichés rendellenességek összefüggése szintén fontos kérdés. Bowlby (1980) számos klinikai megfigyelés alapján a következő állításokat fogalmazza meg a problémával kapcsolatosan:

- Azokban az emberekben könnyebben fejlődhetnek ki pszichés zavarok, akik gyerekként elvesztették apjukat vagy anyjukat.
- Azok a felnőttek komolyabban foglalkoznak az öngyilkosság gondolatával, akiknek gyerekkorukban meghalt az anyjuk vagy az apjuk.
- Ezek a felnőttek általában túlzottan függőek, és gyakran depresszióssá válnak.

Adam (1973) pszichés problémákkal küszködő egyetemisták (17-27 év közöttiek) körében az öngyilkosság gondolatának előfordulását vizsgálta. A hallgatókat három csoportba sorolta. Az elsőbe azok kerültek (35 fő), akik gyerekként halál következtében elvesztették apjukat vagy anyjukat. A második csoportot azok képezték (29 fő), akik valami más okból kifolyólag veszítették el az egyik szülőt. A harmadikba pedig azok kerültek (50 fő), akik ép családban nőttek föl. A kutatás kimutatta, hogy annak a két csoportnak, ahol az egyetemisták valami miatt elvesztették anyjukat vagy apjukat, közel a fele komolyan foglalkozott az öngyilkossággal. Ezzel szemben az ép családokból kikerülőknél csupán 10%-ában merült föl az öngyilkosság lehetősége. Nem meglepő ezek után az sem, hogy míg az első csoportból hatan (17%), a másodikból négyen (14%), a harmadikból pedig csak ketten (4%) kísérelték meg az öngyilkosságot. A fenti adatok azt mutatják, hogy a gyerekkorban elszenvedett gyász mellett a szülők más jellegű

elvr.szítése (pl. válás) is nagymértékben elősegíti, hogy a gyerekekben előbb vagy utóbb kialakuljanak bizonyos pszichés problémák. A szorongásos kötődéssel és a túlzott függőséggel kapcsolatos megfigyelések (Barry, Barry és Lindemann 1965), továbbá a depressziót elemző kutatások (Brown és Harris 1978) is hasonló eredményekre jutottak. Más kutatók pl. Furman (1974), Kliman (1965), Glick, Weiss és Parkes (1974) pedig a külső körülmények, főleg az életben maradt szülő hatását hangsúlyozzák a gyerek pszichés fejlődésében.

III.

A kötődéssel ellentétes folyamat: az elkülönülés (detachment)

Általában akkor jelentkezik, amikor a gyerekek (hathónapos kortól hároméves korig) egy hétnél többet töltenek el anyjuk nélkül, majd újra találkoznak vele. Ekkor az elkülönülés, a kötődés legteljesebb hiánya mutatkozik a gyerekeken anyjukkal szemben. Ezt a folyamatot Heinicke és Westheimer (1966) tíz gyereknél (koruk 13 hónapostól 32 hónaposig) figyelte meg, akik minimum tizenkét napot töltöttek el anyjuktól távol. Az anyával történő első találkozáskor a tíz gyerek mindegyikén észrevehető volt bizonyos mértékű elkülönülés anyjuktól. Legtöbbjük sírt vagy közel állt a síráshoz. A leírtakat a tünettel foglalkozó korábbi vizsgálatok is megerősítik. A kutatók így egyetértenek abban, hogy az anyával szembeni elkülönülés speciálisan akkor lép fel, amikor az anyától távollévő gyerek ismét találkozik vele, és hogy ez szorosan összefügg a távol töltött idő hosszával. Bowlby (1980) e megfigyelésekhez hozzáfűzi, hogy egy gyermekben az anyjától történő elszeparálás, vagy annak elvesztése olyan folyamatokat hívhat elő, amelyek pszichés problémákhoz vezethetnek.

Összefoglalás

Tanulmányunkban a gyermekkorban kialakuló kötődési rendellenességek közül mutattunk be néhányat. E problémák kialakulását legfőképp a korai szülőkapcsolatok elégtelensége, pl. a szülői szeretet és törődés hiánya váltja ki. De pszichés zavarok jöhetnek létre azokban a gyerekekben is, akik halál vagy más esemény következtében elvesztették apjukat, vagy anyjukat.

A gyermekkorban létrejövő erős érzelmi kapcsolatok, főként a gyerek szüleihez való erős kötődése illetve ennek hiánya jelentős mértékben meghatározza a személyiségfejlődést, ezért a pedagógiai kutatásoknak az eddigieknél jóval nagyobb figyelmet kell fordítaniuk a jelenségek tanulmányozására.

IRODALOM

- ADAM, K.S. 1932. Childhood parental loss, suicidal ideation and suicidal behaviour. In: E.J. Anthony and Koupernik (eds.): The child in his family. The impact of disease and death. New York and London: John Wiley
- AINSWORTH, M.D.S. 1967. Infancy in Uganda: Infant care and the growth of attachment. Baltimore: The Johns Hopkins Press
- ARGLES, P. and MACKENZIE, M. 1970. Crisis intervention with a multiproblem family: A case study. *J. Child Psychol. Psychiat.* 11, 187-195.
- ARTHUR, B. and KEMME, M.L. 1964. Bereavement in childhood. *J. Child Psychiat.* 5, 37-49.
- BARRY, H. Inr.; Barry H. III. and Lindemann, E. 1965. Dependency in adult patients following early maternal bereavement. *J. Nerv. Ment. Dis.* 140, 196-206.
- BECKER, D. and Margolin, F. 1967. How surviving parents handled their young children's adaptation to the crisis of loss. *Amerr. J. Orthopsychiat.* 37, 753-757.
- BOWLBY, J. 1951. Maternal care and mental health. Geneva: WHO
- BOWLBY, J. 1958. The nature of child's tie to his mother. *The International Journal of Psychoanalysis* 39, 350-373.
- BOWLBY, J. 1969. Attachment and loss. Vol.1. Attachment. London: Hegarth Press
- BOWLBY, J. 1973. Attachment and loss. Vol.2. Separation: anxiety and anger. London: Hegarth Press
- BOWLBY, J. 1980. Attachment and loss. Vol.3. Loss: sadness and depression. London: Hegarth Press
- BROWN, G.W. and HARRIS, T. 1978. The social origins of depression: A study of psychiatric disorder in women. London: Tavistock
- BUDA, 1986. A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája. Tankönyvkiadó, Bp.
- CLYNE, M.B. 1966. Absent: School refusal as an expression of disturbed family relationships. London: Tavistock
- DAVITSON, S. 1961. School phobia a manifestation of family disturbance: Its structure and treatment. *J. Child Psychol. Psychiat.* 1, 270-187.
- EDELSON, H. 1943. Separation anxiety in young children: A study of hospital cases. *Genet. Psychol. Monogr.* 28, 3-95.
- EISENBERG, L. 1958. School Phobia: A study in the communication of anxiety. *Amer. J. Psychiat.* 114, 712-718.
- FAGIN, C.M.R.N. 1966. The effect of maternal attendance during hospitalization on the posthospital behavior of young children: A comparative study. Philadelphia: F.A. Davis
- FAIRBAIN, W.R.D. 1952. Psychoanalytic studies of the personality. London: Tavistock
- FREUD, S. 1917. Introductory lectures on psychoanalysis. Part III. SE 16
- FREUD, S. 1926. Inhibitions, symptoms and anxiety. SE 20, 87-172.
- FURMAN, E. 1974. A child's parent dies: Studies in childhood bereavement. New Haven and London: Yale University Press

- GLICK, I.O.; WEISS, R.S. and PARKES, C.M. 1974 The first year of bereavement. New York: John Wiley Interscience
- GREENACRE, P. 1941. The predisposition to anxiety. In: Greenacre: Trauma, growth and personality. New York: Norton, 1952.
- GREENACRE, P. 1945. The biological economy of birth. In: Greenacre: Trauma, growth and personality. New York: Norton, 1952.
- HEINICKE, C. and Westheimer, I. 1966. Brief separations. New York: International Universities press, London: Longmans Green
- HERSOV, L.A. 1960. Refusal to go school. *J. Child Psychol. Psychiat.* 1, 137-145.
- KLEIN, M. 1932. The psycho-analysis of children. London: Hogarth
- KLIMAN, G. 1965. Psychological emergencies of childhood. New York: Grune and Stratton
- LAZARUS, A.A. 1960. The elimination of children's phobia by deconditioning. In: H.J. Eysenck (ed.): Behaviour therapy and the neuroses. Oxford: Pergamon
- MARKS, I.M. 1969. Fears and phobias. London: Heinemann Medical
- MOORE, T.W. 1964. Children of full-time and part-time mothers. *Int. J. Soc. Psychiat.*, Special Congress Issue No. 2
- NEWSON, J. and NEWSON, E. 1968. Four years old in an urban community. London: Allen and Unwin; Chicago: Aldine
- ROBERTSON, J. and ROBERTSON, J. 1971. Young children in brief separation: A fresh look. *Psychoanal. Study Child* 26, 264-315.
- SPERLING, M. 1967. School phobia. Classification dynamics and treatment. *Psychonal. Study Child* 22, 375-401.
- STENDLER, C.B. 1954. Possible cause of overdependency in young children. *Child Devel.* 25, 125-146.
- SUTTIE, I.D. 1935, The origins of love and hate. London: Paul Kegan
- TALBOT, M. 1957. Panic in school phobia. *Amer. J. Orthopsychiat.* 27, 286-295.
- TIZARD, J. and TIZARD, B 1971. The social development of two-year-old children in residential nurseries. In: H. R. Schaffer (ed.): The origins of human social relations. London and New York: Academic Press

THE CHAFFING ABNORMALITIES OF CHILDHOOD

The author describes some of the teasing abnormalities that develop in childhood. First of all he deals with the causes of anguishing linkage, than he describes the phenomenon of the excessive dependence. These problems develop mostly because of the early insufficiency of parentships, for example, the lack of loving and caring from the parents. But psychological disorders may also occur in those youngsters, who loose their fathers, or mothers, because of death or other incidents. Lastly the essay deals with a circumstance opposite to raillery, detachment, which usually happens when the children meet their mothers again after spending a longer time without them.

Tartalom

Duró Lajos: A differenciált személyiségfejlesztés mint felsőoktatási nevelépszichológiai probléma	3
Rókusfalvy Pál: A tanárképzésben való beválás egy konkrét vizsgálata a lemorzsolódás felől megközelítve	15
Zakar András: A szakmai életút kutatásának főbb tendenciái	23
Helembai Kornélia: Személyiség szabályozási modellek a pályaidentifikáció folyamatában	33
Gergely Jenő: Néhány pszichológiai irányzat értékfelfogása	45
Kékes Szabó Mihály: A hazai tanárképzés kialakulása és fejlődésének főbb jellemzői a dualizmus korában (Részlet A tanárképzés rendszere a kolozsvári egyetemen c. írásból)	57
Ágoston György: Felméri a vallásról és a vallásos nevelésről	83
Hunya Péterné: Matematikai statisztikai módszerek alkalmazásának problémái az empirikus pszichológiai vizsgálatokból származó adatok feldolgozásában	97
Vidákovich Tibor: Klasszikus vagy releváns logika szerint következtetnek-e a 14 évesek?	105
Zsolnai Anikó: Kötődési rendellenességek gyermekkorban	117



B127962